

Міністерство освіти і науки України
Українська інженерно-педагогічна академія

На правах рукопису

МІРШУК ОЛЕКСІЙ ЄВГЕНОВИЧ

УДК 378.22 – 057.36 (043.5)

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-
СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Лунячек Вадим Едуардович
доктор педагогічних наук,
професор

Харків – 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	13
1.1. Професійна підготовка магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності як педагогічна проблема.....	13
1.2. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.....	32
1.3. Теоретичне обґрунтування технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.....	47
Висновки до розділу 1.....	64
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	66
2.1. Підготовчо-діагностичний та мотиваційно-цільовий етапи технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління.....	66
2.2. Когнітивно-орієнтувальний і діяльнісно-операційний етапи технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління.....	86
2.3. Оцінно-корекційний етап технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління.....	117
Висновки до розділу 2.....	140

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО- СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	144
3.1. Організація експериментального дослідження та діагностування вхідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління.....	144
3.2. Реалізація технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.....	162
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.....	177
Висновки до розділу 3.....	194
ВИСНОВКИ	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	200
ДОДАТКИ	240

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ	– вищий навчальний заклад
ВВНЗ	– вищий військовий навчальний заклад
ВСУ	– військово-соціальне управління
ДН	– дистанційне навчання
ЄРК	– європейська рамка кваліфікацій
ЗСУ	– Збройні сили України
ІКТ	– інформаційно-комунікаційні технології
ІНДЗ	– індивідуальне навчально-дослідне завдання
ІТ	– інформаційні технології
КМУ	– Кабінет Міністрів України
Л	– лекція
МВСУ	– Міністерство внутрішніх справ України
МОНУ	– Міністерство освіти і науки України
МОУ	– Міністерство оборони України
МВСУ	– магістр військово-соціального управління
МР	– методична рада
НАНГУ	– Національна академія Національної гвардії України
НМКД	– навчально-методичний комплекс дисципліни
НП	– навчальний процес
НРКУ	– Національна рамка кваліфікацій України
П	– практична робота
ПМК	– предметно-методична комісія
ПП	– професійна підготовка
ППЗ	– прикладне програмне забезпечення
С	– семінар
СДН	– система дистанційного навчання
СПК	– спеціальна педагогічна компетентність
СР	– самостійна робота

ВСТУП

Актуальність дослідження. Посилення ролі освіти в сталому розвитку України, проведення антитерористичної операції стимулювало вдосконалення вимог до випускників магістратури вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) за спеціальністю військово-соціальне управління (ВСУ). Отримання ними інтегральної професійної компетентності передбачає, у тому числі, підготовку офіцерів до педагогічної діяльності, результатом якої є формування в них спеціальної педагогічної компетентності (СПК). Про необхідність формування такої компетентності свідчать труднощі, з якими стикаються випускники ВВНЗ як під час роботи з підлеглими у військових частинах, так і в разі обрання ними викладацької кар'єри. У зв'язку з цим, великого значення набуває пошук шляхів розв'язання зазначеної проблеми на нормативно-правовому, теоретичному і технологічному рівнях.

Концептуальні положення професійної підготовки військових кадрів за магістерськими програмами базуються на положеннях: Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.); Указу Президента України «**Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні**» (2010 р.); Національної рамки кваліфікацій України (2011 р.); Концепції розвитку освіти на 2015–2025 рр.; Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р.; нормативних документів Міністерства освіти і науки України і Міністерства внутрішніх справ України, статутів Збройних сил України, директивах командувача Національної гвардії України.

Проблеми професійної підготовки у вищій школі на другому рівні навчання досліджували: І. Гусєва, Л. Кліх, Л. Лебедик, В. Лисенко, Д. Мельничук, В. Нога, Р. Торчевський, З. Якімова та ін. У тому числі в контексті готовності фахівців до педагогічної діяльності: К. Дурай-Новакова, Л. Кадченко, І. Костікова та ін. Питання технологізації навчального процесу у вищій школі висвітлювали: Г. Єльнікова, М. Кларін, А. Нісімчук, В. Пікан, В. Шаріпов та ін. Загальні питання професійної підготовки у вищій

військовій школі розглядали О. Євсюков, А. Желаго, О. Іващенко, Т. Ісаєнко, В. Пасічник, О. Каверін, О. Марченко, О. Мацюк, В. Молдавчук, О. Птиця, С. Совва, у тому числі за магістерськими програмами О. Бойко, О. Діденко, І. Чистовська, В. Шемчук та ін.

Проте згадані праці порушують тільки окремі питання професійної підготовки слухачів магістратури, зокрема в умовах ВВНЗ. Нагальною потребою часу стає необхідність доопрацювання теоретичної та технологічної бази професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності, про що свідчить аналіз результатів їхньої роботи у військових колективах. Таким чином, проведений науковий пошук засвідчує, що виникає нагальна наукова проблема щодо теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю усунення **суперечностей** між:

– підвищенням вимог до педагогічної діяльності випускників ВВНЗ у частинах і підрозділах Збройних сил України і інших військових формувань і недостатнім рівнем формування педагогічної компетентності в слухачів під час навчання в магістратурі військово-соціального управління ВВНЗ;

– потребою в підвищенні якості педагогічної підготовки фахівців військово-соціального управління в умовах магістратури і відсутністю технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності.

Актуальність, практична значущість проблеми дослідження, виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **«Професійна підготовка магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії «Теоретико-методичні засади застосування інноваційних

технологій у професійній підготовці майбутніх педагогічних працівників» (№ ВШ 15-02). Тему дисертації затверджено науково-технічною радою УПА (протокол № 3 від 11.11.2014 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 3 від 28.04.2015 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Відповідно до мети було сформульовано **завдання дослідження**:

1. З'ясувати стан проблеми професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління в педагогічній теорії та практиці. Здійснити теоретичне узагальнення основних підходів до її розв'язання на нормативно-правовому, теоретичному та емпіричному рівнях.

2. Теоретично обґрунтувати та розробити технологію професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

3. Розробити факторно-критеріальну модель для оцінювання рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління на засадах кваліметричного підходу.

4. Експериментально перевірити ефективність розробленої технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки магістрів у вищому військовому навчальному закладі.

Предмет дослідження – технологія професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Основою дослідження є **гіпотеза** про те, що рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління підвищиться за умови впровадження в професійну підготовку цих

фахівців педагогічної технології, розробленої на основі моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять наукові роботи з проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі (В. Андрущенко, І. Булах, В. Гриньова, В. Євдокимов, С. Золотухіна, О.Коваленко, М.Лазарєв, В. Лозова, С. Сисоєва, М. Скотт), у тому числі за магістерськими програмами (В. Базилевич, Х. Бауман, В. Берека, М. Гриньова, О. Гришко, О. Гура, В. Моторіна, В. Павлова, В. Сенашенко); положення компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Вербицький, М. Гітман, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський), зокрема його застосування в професійній підготовці (О. Бородіна, І. Гавриш, Л. Грицюк, О. Гура, М. Дубова, В. Кулешова, Л. Куліненко, І. Марченко, Л. Рибалко) та в умовах магістратури (С. Зміїв, О. Єліна, В. Лунячек, С. Родіонова); наукові праці з питань процесуально-діяльнісного підходу (О. Леонтєв, В. Сластьонін, С. Рубінштейн); роботи з загальної (Г. Азгальдов, С. Архангельський, В. Міхеєв, О. Субето) і педагогічної кваліметрії (О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, О. Касьянова, З. Рябова), у тому числі використання кваліметрії для поліпшення навчального процесу у ВВНЗ (В. Водолазський, Г. Дорош); теорії педагогічного оцінювання (В. Аванесов, І. Булах, О. Майоров); формування готовності до педагогічної діяльності (Н. Брюханова, І. Гавриш, С. Максименко); роботи з розробки та застосування освітніх технологій для поліпшення навчального процесу (В. Беспалько, В. Гуменюк, О. Пехота, Г. Селевко); підготовки офіцерських кадрів у вищій школі (В. Андросюк, С. Артюх, А. Галімов, О. Гапєєв, І. Грязнов, М. Демент, О. Діденко, Г. Дорош, Д. Єндовицький, С. Іщенко, О. Кериченко, Н. Логінова, Л. Лур'є, М. Нецадим, Л. Олійник, В. Ортинський, С. Полторак, І. Радванський, В. Ройлян, В. Соколовський, В. Телелим, Г. Яворська, В. Ягупов).

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

– *теоретичні*: методи історико-генетичного та системного аналізу філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної та спеціальної літератури для теоретичного узагальнення основних підходів до розв’язання проблеми професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності; метод факторно-критеріального моделювання для створення кваліметричної моделі оцінювання рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури ВСУ; системно-узагальнювальний метод для узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи;

– *емпіричні*: педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження, діагностичні методи (опитування слухачів і викладачів, тестування, бесіди), обсерваційні методи (спостереження, самооцінювання) для з’ясування рівня сформованості СПК магістрів ВСУ;

– *математичні та статистичні*: методи логістики і математичної статистики, зокрема метод нормалізації на основі використання функції бажаності Е. Харрінгтона, для кількісного і якісного аналізу одержаних емпіричних даних.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено*:

– технологію професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, яку побудовано на основі моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності з особовим складом Збройних сил України і інших військових формувань та викладацької діяльності у ВВНЗ, що підвищило якість професійної підготовки цих фахівців;

– факторно-критеріальну модель для оцінювання рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури ВСУ на засадах кваліметричного підходу, з урахуванням вимог Статутів Збройних сил України.

Уточнено зміст поняття «спеціальна педагогічна компетентність магістра військово-соціального управління», що включає в себе сукупність знань, умінь та особистих якостей, які дозволяють ефективно забезпечувати навчальний процес у ВВНЗ та навчальний процес у військових колективах для виконання поставленої бойової задачі і таким чином безпосередньо впливати на поліпшення обороноздатності України.

Подальшого розвитку набули зміст навчально-методичних комплексів дисциплін педагогічного спрямування, що вивчаються в магістратурі ВСУ, форми і методи навчальної діяльності, що впливають на формування спеціальної педагогічної компетентності і реалізуються в межах розробленої технології.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні й упровадженні технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, зокрема таких навчальних дисциплін, як «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ», «Методика викладання у ВВНЗ», «Управління якістю освіти у ВВНЗ».

Матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес Національної академії Національної гвардії України (акт впровадження № 60 від 26.02.2016 р.), Харківського національного університету внутрішніх справ (акт впровадження № 98 від 11.02.2016 р.), Національної академії державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький) (довідка № 26/1/563 від 18.02.2016 р.).

Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані як викладачами ВВНЗ, так і інших ВНЗ, що здійснюють підготовку фахівців непедагогічних спеціальностей в умовах магістратури.

Особистий внесок здобувача. У працях, написаних у співавторстві, здобувачеві належать (відповідно до списку використаних джерел): [9] - розроблення основних положень типової програми професійного самовдосконалення заступника командира військової частини по роботі з

особовим складом; [11] - матеріали щодо впливу глобалізації на розвиток професійної освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалася у виступах на засіданнях кафедр креативної педагогіки та інтелектуальної власності, педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, кафедри військового навчання та виховання Національної академії Національної гвардії України.

Основні результати дослідження доповідалися на таких *міжнародних* науково-комунікативних заходах: XV Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і доля нації» (м.Харків, 2014 р.); XV Міжнародному науковому конгресі «Публічне управління: стратегія реформ 2020» (м.Харків, 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м.Львів, 2015 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Actual problems of science and education» (Budapest, 2016).

Результати дослідження обговорювалися також на Всеукраїнських і відомчих науково-практичних конференціях, а саме: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Моделювання інноваційних систем навчання й виховання обдарованих дітей: теорія і практика» (м.Харків, 2015 р.); Міжвідомчій науково-практичній конференції «Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення» (м.Київ, 2015 р.); XLIX науково-практичній конференції науково-педагогічних працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (м.Харків, 2015 р.); VI і VII науково-практичних конференціях Національної академії Національної гвардії України «Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України» (м.Харків, 2015–2016 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображено в 14 публікаціях (12 з яких є одноосібними), із них 5 статей – у провідних

фахових виданнях України, 1 стаття – у зарубіжному періодичному виданні, 8 тез – у матеріалах наукових конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (362 найменування, із них 14 – іноземною мовою). Робота містить 26 таблиць, 7 рисунків, 15 додатків (на 82 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 322 сторінки, із них основного тексту – 198 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Професійна підготовка магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності як педагогічна проблема

Професійна підготовка фахівців у сучасних умовах передбачає формування певних компетентностей, що відображено як у науковій літературі, так і в чинних нормативно-правових документах.

А. Савіна пише, що головна відповідальність за цілеспрямовану позитивну соціалізацію молодого покоління в умовах глобалізації і освітньої інтеграції покладається на національні системи освіти, діяльність яких є відповіддю на «виклики» сучасності [276]. Не є винятком і професійна підготовка в умовах магістратури. Розглядаючи проблему в контексті предмета нашого дослідження, слід наголосити, що професійна підготовка магістрів військово-соціального управління передбачає формування низки компетентностей, однією з яких є педагогічна. Її формування передбачає поліпшення викладання у вищій військовій школі й роботи з особовим складом Збройних сил України й інших військових формувань.

Проведений теоретичний аналіз тематики науково-комунікативних заходів з питань вищої військової освіти свідчить про посилення уваги до проблем патріотичного виховання офіцерських кадрів, що знайшло своє відображення і в тематиці захищених останнім часом наукових робіт [111]. Разом із тим реалізації цих завдань є неможливою в повній мірі без наявності в офіцерів спеціальної педагогічної компетентності. Наприклад, Л.Лурґє пише, що військова педагогіка зіткнулася з виключно складними

проблемами формування особистості військовослужбовця в процесі його професійної діяльності [161].

А.Коробцов указує, що сьогодні в процесі модернізації військової освіти існує певна невідповідність в обґрунтуванні переліку спеціальних компетенцій, що відображені в ОПП різних ВВНЗ. Це безпосередньо впливає на підготовку в магістратурі. Виходячи з цього при розробці варіативної складової навчальних програм необхідно проводити моделювання спеціальних компетенцій з вироблення єдиних вимог щодо їх формування [132]. Для якісного виконання цієї роботи рекомендується створювати змішані творчі колективи з фахівців військової освіти й відповідних фахівців інших ВНЗ (в залежності від групи спеціальних компетенцій: педагогічні, психологічні, технічні тощо) [132]. У цьому контексті Д. Єндовицький вказується на те, що фахівці у сфері військової освіти визнають пріоритет невійськової вищої школи над військовою по низці спеціальностей [80].

Слід наголосити, що процес модернізації вітчизняної вищої військової освіти на засадах компетентнісної парадигми є дуже складним і має низку протиріч, в тому числі між:

- реальним станом обізнаності професорсько-викладацького складу ВВНЗ з основами компетентнісного підходу і вимогами сучасного етапу розвитку вищої військової освіти в Україні;

- відсутністю належного досвіду створення компетентнісних моделей бакалавра й магістра в умовах ВВНЗ; слабкою обізнаністю з положеннями загальноєвропейського проекту Tuning і положеннями Європейської рамки кваліфікацій, Дублінськими дескрипторами тощо і вимогами сучасного розвитку вищої військової освіти;

- недостатньою підготовленістю значної кількості викладачів ВВНЗ до використання ІТ-технологій у навчальному процесі, слабкою орієнтацією в засобах дистанційного навчання й вимогами до інформатизації навчального процесу в умовах глобалізації;

- застарілими формами підвищення кваліфікації викладачів ВВНЗ і необхідністю принципової модернізації вищої військової освіти;
- необхідністю створення сучасних процедур вимірювання якості вищої військової освіти й реальним станом справ;
- сучасною системою управління вищою військовою освітою й кращими світовими зразками, тощо.

Реалії сьогодення поставили на порядок денний питання підготовки для Збройних сил України офіцерів нового покоління – патріотично налаштованих, функціонально грамотних тощо. Це є можливим виключно в разі отримання ними якісної освіти. І. Грязнов та інші вказують, що навчання та виховання у вищій військовій школі необхідно підкорити єдиному завданню розвитку особистості майбутнього офіцера [54].

Армія, як підкреслює Л.Лурґє, – гарант безпеки країни й повинна спиратися у своєму розвитку на військову освіту. Він наголошує, що протистояння держав трансформується в суперництво їх науково-технічних розробок, тобто освітніх систем, і робить висновок, що військове навчання повинно ставити надзавдання – масову освіту на основі найкращих концептуально-методологічних підходів [161].

На важливості педагогічної підготовки викладачів і студентів ВВНЗ наголошує О.Воскресенко, розглядаючи процес адаптації іноземного курсанта до освітнього процесу ВВНЗ. Він вказує, що військовий навчальний заклад – це особливий варіант організації навчально-виховного процесу, який передбачає суміщення навчання, виховання й військової служби [35].

На винятковій важливості проблеми підготовки військових кадрів акцентує увагу Д. Єндовицький, розглядаючи цю проблему в контексті організації військової підготовки в класичному ВНЗ [80].

Разом із тим, В.Рябченко вказує на погіршення реальної, не за формальними критеріями, якості професорсько-викладацького складу та науково-педагогічного вишколу викладачів. Він наголошує також на

зниженні в цілому фундаментальності й системності навчального процесу [275].

Формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління – це складова їх гуманітарної освіти. У цьому контексті А.Андреев пише, що в гуманітарної освіти є специфічні функції й властивості, що дозволяють розглядати його як свого роду каталізатор, наявність якого підвищує якість специфічного «продукту», котрий виробляє вища школа. Автор досліджує це питання в контексті вищої інженерної освіти. Разом із тим, наведені ним висновки цілком можна застосувати й по відношенню до вищої військової освіти [8].

Закон України «Про вищу освіту» вказує на те, що підготовка офіцерських кадрів нового покоління відбувається у вищих військових навчальних закладах (вищий навчальний заклад із специфічними умовами навчання), які є вищими навчальними закладами державної форми власності, які здійснюють на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу з метою задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади із спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту [253]. Певні положення знайшли своє відображення в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти тощо [255–256].

Зважаючи на те, що військово-соціальне управління не належить до спеціальностей педагогічного спрямування, формування відповідної компетентності є певною педагогічною проблемою й потребує, виходячи з

сутності самого терміну «проблема», свого вивчення та вирішення [82; 320, с.185–186].

Фактично в умовах магістратури при підготовці фахівців непедагогічних спеціальностей ми починаємо готувати їх, у тому числі, до можливої майбутньої викладацької діяльності у вищій школі. Відповідно підготовка нового покоління магістрів військово-соціального управління є основою для поліпшення якості надання освітніх послуг у вищих військових навчальних закладах і таким чином поліпшення обороноздатності України. Сьогодні є очевидним, що вища освіта і зокрема вища військова освіта потребують суттєвої модернізації, зокрема це стосується підготовки кадрового складу науково-педагогічних працівників.

Ми цілком погоджуємося з В.Сенашенком та іншими, які вказують, що студентам, які навчаються в магістратурі, необхідно надати можливість вивчати основи педагогіки вищої школи, ознайомлюватися з сучасними освітніми технологіями, спробувати свої сили у викладацькій діяльності [283].

У цьому контексті В.Кремень та ін. відверто визначають, що значна частина викладачів, вихована на традиціях марксистсько-ленінської філософії, продовжує виходити у своїй практичній педагогічній діяльності з її звичних положень. Автори наголошують, що сьогодні у вищій школі, на жаль, ще має місце істотний розрив між цілями, змістом і характером світоглядної, соціально-гуманітарної взагалі, фундаментальної та спеціальної підготовки фахівців. Вони наголошують, що без глибокого усвідомлення парадигми сутності й характеру професійної освіти в новому постіндустріальному суспільстві, її цілей і змісту, методів і технологій неможливо забезпечити бажаної якості підготовки фахівців [140, с. 12–13, с. 23]. Філософські, соціокультурні, етичні аспекти підготовки викладачів розглянуті в працях В.Гончарова, Я.Москальової, С.Сисоевої, К.Слесик та інш. [46; 196; 285; 290–291].

В. Вакуленко пише, що викладачі ВНЗ є однією з основних соціально-професійних груп, на яку суспільством покладені два надзвичайно важливих і взаємозв'язаних завдання: збереження й примноження культурної та цивілізаційної спадщини в цілому; соціалізація особистості на відповідальному етапі її формування, пов'язаному з отриманням професійної підготовки, що вимагає високого рівня освіти. Аналіз сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти показує, що якість підготовки фахівців залежить від повноти й ефективності реалізації викладачем усіх своїх багатоаспектних функцій, у тому числі і психолого-педагогічних, роль і значення яких неухильно зростає. Він пише, що особливої актуальності набуває свідоме й емоційне прийняття майбутніми викладачами вищої школи обраної професії, що повинна приносити задоволення, становити смисл і щастя життя. Особливого значення набуває творча активність майбутнього викладача, пов'язана із самовдосконаленням особистості й професіоналізму [23].

І. Доброскок вказує, що визначальна роль у формуванні професійної особистості належить соціальним та гуманітарним наукам, в основу яких покладено особистісно-індивідуальні компетентності. На його погляд, гуманітарна освіта сприяє розвитку особистісної та професійної самореалізації, урахувуючи новітні технології освіти. Автор наголошує на тому, що студент, який навчається в магістратурі, опанувавши предмет, повинен знати теоретичні основи соціальної педагогіки як науки і практичної діяльності; різноманітні технології соціально-педагогічної діяльності та алгоритми їх ефективного застосування; уміти проектувати й здійснювати соціально-педагогічну діяльність у процесі навчання.

Актуальним у контексті нашого дослідження, зважаючи на те, що майбутні офіцери щоденно працюють із підпорядкованим їм особовим складом, є точка зору цього автора, що під час навчально-виховного процесу кожний студент має володіти й практичними навичками, які дозволять йому здійснювати діагностику соціальної ситуації, у якій перебуває особистість, проводити аналіз життєвих та освітянських ситуацій розвитку людини та

враховувати за необхідності індивідуальну програму соціально-педагогічної діяльності [68].

Слід зауважити, що проблема професійної підготовки до педагогічної діяльності, особливо у фахівців непедагогічних спеціальностей ще не достатньо досліджена у вітчизняній науці. Вона досить широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями (професійний розвиток, педагогічний професіоналізм, педагогічна компетентність, педагогічні вміння, педагогічна майстерність тощо).

На наш погляд, поняття «професійний розвиток» є більш широким, ніж «професійна підготовка». Так, наприклад, В.Луговий та інші дослідники визначають професійний розвиток як поняття, яке характеризує процес професійної соціалізації, спрямований на оволодіння особистістю різноманітними професійними ролями, системою професійної мотивації, сукупністю професійних знань, навичок тощо. При цьому в науковій літературі використовується більш широке поняття – компетентнісний розвиток [151, с. 23–28.].

Розглядаючи підготовку фахівця в широкому контексті, В. Кремень наголошує на необхідності готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності в ХХІ столітті [139, с. 5]. С.Пермінова та ін. вказують, що основною причиною, що стримує прогресивний розвиток освіти й професійної підготовки в Україні, є низький попит на висококваліфікованих працівників за умов надлишкової кон'юнктури ринку праці, нестабільності економічного розвитку, відсутності чітких економічних пріоритетів [231]. При цьому термін «підготовка» трактують як запас знань, навичок, досвіду й т. ін., набутого в процесі навчання, практичної діяльності [26, с.767].

Слід наголосити, що загальні питання підготовки фахівців у вищій школі відобразили в своїх працях А.Андреев, І.Аркусова, С.Архангельський, В. Байденко, Т. Борова, Л. Васильєв, О. Глузман; Н. Григорієва; Н. Дем'яненко, Т. Дронова, М. Каменський, А. Конопля, Л. Короткова, В. Кремень, В. Луговий, Л. Лукіянова, Г. Лукіяненко, А. Макаров,

М. Медвіль, М. Науменко, В. Нікіфоров, С. Пермінова, В. Приходько, О. Резван, Є. Романова, В. Рябченко, Н. Селезньова; Н. Тарарак, О. Тюптя, А. Факторович, В. Федін та ін. [8; 10; 12; 18; 20, 24; 52; 61; 72; 115; 126; 139; 152; 165; 173; 200–201; 206; 231; 252; 259; 265; 270–271; 275; 306; 317; 321].

Різні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах магістратури розглядали І. Гусева, Л. Кліх, Л. Константинова, В. Кремень, Л. Лебедик, В. Лисенко, В. Лунячек, Д. Мельничук, Г. Мусіна-Мазнова, В. Нога, В. Сенашенко, Р. Торчевський, З. Якімова та ін.[56; 119; 128; 139; 145; 155; 157; 159–160; 162; 198; 208; 314; 283; 345].

Разом із тим, зважаючи на специфіку предмета дослідження, зауважимо, що проблеми підготовки офіцерських кадрів у вищій школі досліджували С. Артюх, О. Бойко, О. Воскрекасенко, А. Галімов, О. Гапеев, І. Грязнов, В. Довбня, О. Єфремов, Ю. Красильник, Л. Лаптев, Н. Логінова, Л. Лур□є, О. Мацюк, В. Молдавчук, М. Нещадим, Л. Олійник, В. Ортинський, С. Полторак, О. Птиця, І. Радванський, В. Ройлян, С. Совва, В. Соколовський, Г. Сорокіна, В. Телелим, Р. Тимошенко, О. Тиртишний, І. Чистовська, О. Шабалін, В. Шемчук, В.Ягупов та ін. [11; 17; 34–35; 38–39; 54; 69; 137; 144; 149; 161; 172; 192; 205; 211–212; 244; 261; 264; 269; 296; 298–299; 307; 309; 316; 331; 334; 339; 342–343].

О. Гаврилова вказує, що професійна діяльність – це вид діяльності, занять особи, яка володіє комплексом спеціальних фахових знань та практичних фахових умінь і навичок, набутих у наслідок поглибленої загальної та спеціальної фахової підготовки, а також досвіду роботи [81, с.597].

В.Рибалка розглядає термін «підготовка до трудової діяльності», під яким розуміє планомірні, організовані заходи педагогів і учнів, спрямовані на засвоєння трудових, професійних знань, оволодіння вміннями й навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професій. Підготовка до трудової діяльності здійснюється в системі неперервної професійної освіти [83, с. 676].

Професійна підготовка в більшості джерел розглядається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [253]. Деякі джерела визначають її як систему організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок і умінь і професійної готовності до такої діяльності [207; 293]. Слід зауважити, що переважна більшість науковців вважають, що результатом професійної підготовки є готовність, яка за Н.Авшенюком та ін. є здатністю до певної діяльності [318 с., с. 91]. Різні аспекти готовності розглядаються в роботах І. Гавриш, К. Дурай-Новакова, Л. Кадченко, С. Максименко та ін. [36; 78; 83; 112].

За Л. Кадченко професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості [112, с. 18].

С. Максименко розглядає готовність до діяльності як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. Автор виокремлює такі аспекти готовності до діяльності:

а) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь, навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;

б) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, самореалізації тощо);

в) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів та ін.;

г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в даному напрямі [83, с.137–138].

І. Гавриш у своєму докторському дослідженні вказує, що аналіз визначень поняття «готовність» уможливив висновок про доцільність виокремлення двох основних підходів у трактуванні означеного феномена:

функціонального та особистісного. Автор переважно розглядає загальну готовність – інтегративну, стійку характеристику особистості, яка спроможна до успішного виконання діяльності [36].

Готовність до певної діяльності передбачає формування в майбутнього фахівця в процесі навчання системи компетентностей. Ю.Бойчук указує, що глобальне завдання забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця в соціальний світ і його продуктивна адаптація в ньому потребує більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти. Таким інтегрованим соціально-особистісно-поводжувальним феноменом, результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових у сучасній педагогіці професійної освіти виступає компетентнісний підхід [199, с.191].

Н. Ільїна розглядає готовність учителя до інноваційної діяльності, визначаючи її як сформованість мотивації, знань, умінь, навичок, професійно й особистісно значущих якостей, необхідних для розробки й запровадження педагогічних інновацій [103].

О. Корчажкіна розглядає поняття «професійна самосвідомість педагога», як суб'єктивну складову його професійної культури, що відіграє певну роль у самоідентифікації і в загальному становленні педагога. Вона вважає, що в це поняття входять професійна компетентність, а також спроможність до неперервної освіти й адаптації до умов праці, що змінюються [134].

В. Маслов та інші дослідники визначають компетентнісний підхід як наукову концепцію, що покладена в основу для визначення мети, змісту, методів та організації навчання, діагностики рівнів готовності й відповідності особистості до ефективної діяльності на відповідній посаді або в конкретній професійно-фаховій сфері [169].

Компетентнісна методологія покладена в основу всіх нормативно-правових документів останнього часу, які регламентують діяльність у сфері освіти і сфері вищої освіти зокрема. Це Закони України «Про вищу освіту»

від 01.07.2014 р. № 1556–VII, проекти Концепції розвитку освіти на 2015–2025 рр., Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р., Національна рамка кваліфікацій України та ін. [129; 254; 302].

Є. Гуцу пише, що зміна вимог до вищої освіти, її цілі й результати, визначені в тенденціях компетентнісного підходу, передбачають суттєво інші, у порівнянні з традиційними, концептуальні й методологічні підстави професійної діяльності викладача вищої школи. Автор розуміє професійну компетенцію викладача вищої школи як складне особистісно-професійне утворення, структура якого включає в себе мотивацію, що спонукає педагога направляти свою професійну діяльність на цілі особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, когнітивний, а також діяльнісний компоненти [59].

Т.Борова пише, що можна стверджувати, що компетентнісний підхід є більш продуктивним для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, дозволяє більш глибоко оцінити його професіоналізм, оскільки дійсною феноменологією професійного досвіду є не його компоненти (у ролі яких виступають знання, уміння, навички, що проявляють себе з високим ступенем варіативності в різних професійних видах діяльності), а особливості структурної організації педагогічної діяльності, які визначають властивості професійного досвіду, що констатуються. Ефектом інтеграції в професійному досвіді знань, умінь, навичок є, на погляд Т.Борової, професійна компетентність фахівця [20, с. 127]

Специфіка професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності на основі компетентнісного підходу детально буде розглянута нами в підрозділі 1.2 першого розділу. Слід також підкреслити, що питання формування педагогічної компетентності в сучасній науковій літературі розглядається переважно в контексті професійної підготовки вчителя. Це роботи Ш. Амонашвілі, В.Кременя та ін. [7;139].

Так, наприклад, професійно-педагогічну компетентність визначають як здатність учителя перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засоби

формування особистості учнів з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладаються на навчально-виховний процес згідно з вимогами педагогічних норм. Педагогічна компетентність і педагогічний професіоналізм розглядаються як категорії, пов'язані з професією вчителя, у контексті безперервної педагогічної освіти й педагогічної діяльності, вимог до вчителя і його підготовки [220]. Проблема структури професійної педагогічної компетентності залишається предметом наукових дискусій.

Узагалі ж О. Романова пише, що професіоналізація – це процес професійного розвитку, який одночасно представляє собою й процес розвитку особистості. У зв'язку з цим, професійну компетентність можна розглядати як вираження специфічного зв'язку суб'єктивної, об'єктивної й інтерсуб'єктивної реальності в професійній сфері [270].

Педагогічна компетентність для випускника педагогічного ВНЗ є фактично його інтегральною компетентністю й результатом реалізації відповідної компетентнісної моделі випускника. Разом із тим, при побудові компетентнісної моделі випускника ВНЗ непедагогічного профілю (у тому числі і ВВНЗ), педагогічна компетентність є складовою інтегральної професійної компетентності випускника й носить *спеціальний характер*. Формування такої компетентності відбувається в процесі реалізації варіативної частини навчального плану під час вивчення спеціальних дисциплін. У багатьох сферах (промисловій, військовій, спортивній тощо), як і в багатьох інших професіях, реалізація яких не обов'язково пов'язана із діяльністю у сфері загальної чи спеціальної освіти, а й із спілкуванням із певними групами осіб у процесі виробничої діяльності, формування педагогічної компетентності є однією з обов'язкових умов досягнення поставлених цілей. Реалізація цієї тези вимагає серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та застосування нових технологічних підходів у процесі навчання.

Згідно з вимогами часу формування педагогічної компетентності є обов'язковим елементом підготовки в магістратурі й аспірантурі за будь-

якою спеціальністю. Про це свідчить аналіз навчальних планів і програм ВНЗ України. Наприклад, навчання в магістратурі абсолютної більшості факультетів ХНУ імені В. Н. Каразіна передбачає вивчення дисципліни «Основи педагогіки вищої школи» – 108 годин та споріднених, таких як: «Вища освіта України та Болонський процес» у обсязі 54 години, «Методика викладання певного предмету (у залежності від факультету) у вищій школі» – 72 години та ін. У Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця викладається «Педагогіка вищої школи» – 108 годин. Український католицький університет пропонує в залежності від факультету на зазначені дисципліни від 72 до 108 годин. Національний університет «Львівська політехніка» пропонує в магістратурі цілу низку відповідних навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка та психологія», «Педагогічні засади творчості в професійній діяльності» тощо, загальним обсягом до 72 годин. Навчання в аспірантурі Національної академії державного управління при Президентові України передбачає вивчення дисципліни «Методика викладання у вищій школі» – 30 годин тощо.

Складнощі у формуванні педагогічної компетентності полягають у тому, що вона є багатофункціональним поняттям. Для її формування в процесі навчання в ВНЗ необхідно створити відповідну модель і розробити технологію досягнення поставлених цілей.

Важливим у контексті нашого дослідження є дисертаційне дослідження О. Гури щодо теоретико-методологічних основ формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури [55].

В. Кремень, аналізуючи поняття «педагогічна спеціалізація», пише, що зміст освіти з педагогічної спеціалізації має бути унормованим, тобто входить до галузевого стандарту як його складова. Він пише, що в умовах, коли змінюється парадигма освіти, здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій має зазнати зміст і структура психолого-

педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки [139, с. 95–99].

Значно менше досліджень щодо формування педагогічної компетентності стосується фахівців непедагогічної сфери. Так Л. Рибалко та ін., розглядаючи професійні компетенції майбутніх перекладачів технічної літератури, визначає їх як потенційні психологічні новоутворення (мотиви, цінності, знання, уміння й професійно-особистісні якості), які забезпечують їх підготовленість до здійснення професійної діяльності на високому рівні [266, с. 23]

А. Семенова, розглядаючи сучасні тенденції формування педагогічної майстерності фахівців інженерних спеціальностей, указує, що сучасні суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу вищої технічної школи, орієнтація на вияв індивідуальності кожного студента вимагають від особистості викладача соціальної зрілості та розвитку творчого потенціалу. Проте вдосконалення системи професійного навчання у вищому технічному навчальному закладі спрямовується переважно на підсилення теоретичного осмислення студентами сутності навчально-виховного процесу, не приділяючи належної уваги розвитку в майбутніх керівників – магістрів тих практичних умінь, що стосуються педагогічної майстерності (заснованої на практичному застосуванні загально-методологічних; синергетичних; психолого-педагогічних закономірностей). Вона наголошує, що контент-аналіз електронних офіційних даних сайтів провідних технічних ВНЗ України свідчить про позитивні зрушення в бік уваги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. А.Семенова наголошує, що введення до навчального плану підготовки магістрів у технічних ВНЗ курсу «Педагогічна майстерність» задає професійному становленню фахівця особистісно орієнтований вектор, забезпечує цілісне емоційно-професійне усвідомлення сенсу інженерно-педагогічної діяльності. Саме педагогічна майстерність визначає ефективність процесу професійної підготовки й саморозвитку майбутніх фахівців [282].

Л. Кліх пише, що для ефективного функціонування аграрних закладів освіти необхідно забезпечити підготовку кваліфікованих викладачів, які б володіли не лише сучасними педагогічними технологіями, а й технологіями за спеціальністю. Точка зору цього автора є актуальною для удосконалення професійної підготовки магістрів військово-соціального управління. Аналізуючи формування магістерських програм у межах відповідних спеціальностей, Л. Кліх вказує, що вони визначаються:

– сферою майбутнього працевлаштування випускників магістерських програм: виробничою, дослідницькою, педагогічною, експертно-контрольною, управлінською;

– конкретним змістом діяльності фахівця в кожній із зазначених сфер.

Узагалі ж вона наголошує, що проблема формування й реалізації сучасних магістерських програм, навчання за якими забезпечить якісну підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності, є недостатньо розробленою у вищій освіті [119].

М. Корман, розглядаючи розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей, вказує, що викладачу ВНЗ потрібно володіти неабиякою педагогічною майстерністю, щоб розкрити привабливість обраної ними професії, прищепити бажання отримати якомога більше професійних знань, умінь і навиків [131]. Аналогічну точку зору висловлює Л. Лебедик, висвітлюючи принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи [145].

Ю. Молчанова розглядає компетентнісний розвиток керівника у сфері освіти, розуміючи під цим цілісний, неперервний процес формування та вдосконалення під впливом соціальних чинників (навчання, професійної діяльності) відповідних компетентностей, необхідних для повноцінного життя в суспільстві, суспільної та особистої самореалізації взагалі та ефективною професійною управлінською діяльністю зокрема [193].

У контексті нашого дослідження можна розглядати компетентнісний розвиток майбутніх магістрів непедагогічних спеціальностей, роблячи акцент

на формуванні педагогічної компетентності, шляхом реалізації комплексу цілеспрямованих впливів під час навчання в магістратурі. Ми акцентуємо тут увагу на досвіді Польщі, де розроблений загальний перелік результатів навчання (компетентностей) за професійним напрямом, який є основним і доповнюється показниками відповідно до певних спеціальностей [53]. Корисним є також досвід Німеччини, висвітлений Д.Тороповим [313].

Взагалі, формування педагогічної компетентності у фахівців непедагогічних спеціальностей є складовою педагогічної освіти, яку В. Кремень пов'язує з новими цивілізаційними викликами до людини. Він говорить про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти [139, с.104–105].

У контексті предмета нашого дослідження слід навести точку зору О. Гапеева, який пише, що головною метою військової освіти є розвиток здібностей та інтелектуально-творчого потенціалу офіцера, готового до самореалізації у військово-професійній області, який володіє культурою дослідження військової, професійної діяльності, конструктивно бере участь у розвитку збройних сил, суспільства, здатного виконати бойове завдання [39].

Разом із тим, усебічний аналіз процесу підготовки майбутніх офіцерів в умовах магістратури свідчить, що, за невеликим винятком, поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних засад педагогічної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах військового профілю в контексті вимог Болонського процесу.

У цьому контексті актуальною є точка зору Н. Рідей та інших дослідників, які вказують, що потреби інтеграції України до світового освітнього простору зумовлюють необхідність розв'язання низки проблем щодо модернізації професійної підготовки кадрів та нормативно-технічного регулювання у сфері освіти [268].

Питання професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності сьогодні відображена в обмеженій кількості робіт. Серед них можна назвати дисертаційне дослідження

І. Чистовської щодо формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління, у якому вона пропонує авторську технологію особистісно орієнтованого навчання, що сприяє формуванню педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління. Разом із тим, певні положення цієї роботи потребують оновлення згідно з вимогами сучасного етапу розвитку вищої військової освіти в Україні [331].

Дисертаційне дослідження В. Соколовського висвітлює педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутніх офіцерів системи МВС України в процесі професійної підготовки. Він наголошує, що діяльність офіцерів-правоохоронців на сучасному етапі відбувається в складній політичній і соціальній обстановці, в умовах зростання потенційних загроз національній безпеці всередині держави та зовні, погіршення криміногенної ситуації, інтеграції транснаціональних злочинних угруповань, підвищення активності міжнародного тероризму, наркобізнесу, поширення незаконної міграції тощо [298].

У дисертації М. Демента розглядаються питання формування готовності майбутнього офіцера МНС до професійної діяльності в сучасних умовах. У роботі зроблено акцент на відповідних організаційно-педагогічних і дидактичних умовах [62].

О. Іващенко розглядає психолого-педагогічну компетентність фахівців пожежно-рятувальної служби, визначаючи її як сукупність взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, які сприяють зростанню професіоналізму, допомагають досягти якісних результатів у процесі навчання, самовдосконалення, формують готовність до самостійної творчої діяльності. Автор пише, що психолого-педагогічна підготовка рятувальників у межах ВНЗ покликана розв'язувати такі завдання: організація й здійснення заходів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей фахівців МНС; навчання навичкам надання екстреної психолого-педагогічної допомоги тощо. О. Іващенко робить висновок, що в науковій літературі проблема психолого-педагогічної

компетентності розглядається в контексті педагогічної діяльності викладачів училищ, коледжів та вищих навчальних закладів і майже не представлена щодо підготовки фахівців пожежно-рятувальної служб [107]. Його точка зору в повній мірі стосується й магістрів ВВНЗ.

Ю. Красильник указує, що проблема професійної підготовки викладача ВВНЗ досліджена ще недостатньо повно. Автор наголошує на необхідності аналізу особливостей підготовки викладача ВНЗ військового профілю та обґрунтуванні провідних тенденцій сучасної вищої професійної освіти, що впливають на створення оновленої моделі вимог до формування професійних і особистісних якостей науково-педагогічного працівника ВВНЗ. Він пише, що підготовка офіцерів – науково-педагогічних працівників, здатних ефективно вирішувати завдання щодо навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки слухачів (курсантів), є одним із пріоритетних завдань ВНЗ військового профілю [137].

І. Грязнов та інші дослідники, розглядаючи формування управлінської компетентності курсантів-прикордонників у процесі їх професійного становлення під час стажування в органах державної прикордонної служби України, наголошують на необхідності особливої уваги до індивідуальності того, кого навчають, його особливостей, поступовому зміщенню центру психолого-педагогічних упливів від діяльнісної до особистісної проблематики [54].

Окремі питання педагогічної підготовки військових фахівців розглядаються і в роботах зарубіжних авторів К. Уорлеу, Т. Уілліамс, Е. Лаулер, У. Хартманн, Й. Йошуа, Л. Счунк, Л. Ніелсон, Дж. Сзабо, Р. Підкок, Дж. Соетерс, П. Шілде [350, 352; 354; 357–360]. Відповідна інформація має місце й на зарубіжних інформаційних ресурсах з питань військової освіти [349; 353; 355–356; 362]. Разом із тим пошук в англійськомовних ресурсах Інтернету за цією тематикою свідчить про певну обмеженість доступу до інформації пов'язаної з підготовкою військових кадрів.

Сьогодні є очевидним, що специфіка майбутньої професійної діяльності випускника ВВНЗ має стійку педагогічну складову (рис.1.1).



Рис. 1.1. Структурна схема педагогічних аспектів майбутньої професійної діяльності магістра військово-соціального управління

Разом із тим робота офіцера безпосередньо в підрозділах Національної гвардії і Збройних сил України з особовим складом і в умовах науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ має суттєві відмінності, потребує формування різних наборів компетентностей у процесі навчання в магістратурі для формування інтегральної компетентності магістра ВСУ. Відрізняється також і специфіка організаційно-навчальної й викладацької діяльності офіцера – випускника магістратури ВСУ в залежності від місця подальшого проходження служби.

Таким чином, слід підкреслити, що необхідність формування педагогічної компетентності в представників непедагогічних спеціальностей визнається більшістю науковців. Разом із тим, аналіз наукових праць свідчить про суттєву обмеженість банку педагогічних технологій щодо формування такої компетентності. Більшість існуючих розробок зорієнтовані на підготовку фахівців у системі вищої педагогічної освіти. Крім того, фахівці в галузі вищої військової освіти наголошують на наявності відповідної специфіки підготовки у ВВНЗ, у тому числі й педагогічної.

Роль педагогічної підготовки майбутнього фахівця в умовах магістратури важко переоцінити, бо саме там розпочинається системний процес професійної підготовки викладача ВВНЗ. Процес цей потребує свого вдосконалення, зважаючи на ті соціально-економічні й політичні перетворення, які відбуваються в Україні, досвід проведення антитерористичної операції.

1.2. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності

Поліпшення якості вищої освіти військового спрямування є нагальною потребою сьогодення. Перехід вищих військових навчальних закладів військового профілю до дворівневої системи організації навчання згідно з положеннями Болонського процесу стимулював процес розробки технологій

професійної підготовки майбутніх фахівців. Разом із тим, розвиток вітчизняної магістратури актуалізував питання формування у випускників низки компетентностей, однією з яких є спроможність викладати у вищій школі. Педагогічна компетентність є сьогодні складовою інтегральної компетентності випускника магістратури й невід'ємною складовою його готовності до майбутньої професійної діяльності. Вона є актуальною також у контексті соціально-гуманітарної роботи майбутнього офіцера з особовим складом. Зазначені процеси були стимульовані також прийняттям Верховною Радою України нового Закону «Про вищу освіту»[253].

В умовах побудови компетентнісної моделі магістра військово-соціального управління необхідно розуміти місце в ній педагогічної компетентності. Зважаючи на те, що педагогічна компетентність є частиною інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління, слід взяти до уваги, що її потрібно розглядати в широкому сенсі, не тільки як інструмент забезпечення якісної освіти, а й як інструмент формування патріотизму в складних військово-політичних умовах.

Основні положення компетентнісного підходу ґрунтовно розглянуто в роботах Г. Безюльової, Н. Бібік, Ю. Бойчука, В. Вербицького, М. Гітмана, Д. Єрмакова, О. Єфімчук, О. Жорнової, Г. Зайчука, І. Зимньої, С. Зміїв, О. Конопля, О. Локшиної, В. Луначека, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, М. Сосніна, А. Хуторського та ін. [15; 28; 41; 83–85; 93–94, 97; 100–101; 123; 127; 154; 160; 194; 199; 245; 263; 300; 326–327].

Застосування компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки досліджували Н. Аширбагіна, О. Бойко, О. Бородіна, І. Гавриш, Л. Грицюк, О. Гура, М. Дубова, Г. Єльнікова, Д. Єрмаков, Г. Зайчук, І. Ковчина, Д. Козлов, Ю. Коновалова, М. Корман, О. Коробцов, В. Кулешова, Л. Куліненко, Н. Логінова, І. Марченко, Ю. Молчанова, Г. Мусіна-Мазнова, В. Нога, Є. Пизіна, Л. Рибалко, О. Романова, Г. Сорокіна, В. Шаповалов та ін. [13; 17; 21; 36; 53; 55; 76; 84; 97; 121–122; 125; 131–132; 142–143; 149; 168; 193; 198; 208; 232; 266; 271; 299; 308; 336]. Формування

певної компетентності в умовах магістратури ВНЗ детально розглядали С. Зміїв, О. Єліна, В. Лунячек, С. Родіонова, І. Чистовська та ін. [79; 101; 160; 331]. Разом із тим слід наголосити, що кількість таких робіт є обмеженою.

У науковій літературі має місце точка зору на те, що історія компетентнісного підходу має три етапи: перший етап 1960–1970 рр., коли в науковий обіг була введена категорія «компетенція» й відповідно створенні передумови розмежування понять компетенція/компетентність; другий етап 1970–1990 рр. – характеризується використанням категорії компетенція/компетентність у теорії й практиці навчання мові, професіоналізму в управлінні, менеджменті, навчанні спілкуванню тощо; третій етап починається після 1990 р. і в значній мірі обумовлений напрацюваннями в межах Болонського процесу [123].

Важливу роль у становленні компетентнісного підходу в 1980-х рр. ХХ ст. мали погляди Дж. Равенна, який є основоположником психологічної теорії компетентності й розглядає компетентність як сукупність компетенцій. Він побудував модель, яка складається із 143 елементів [263].

О. Пометун указує, що наприкінці 80–90-х років було здійснено спробу визначити компетентнісний підхід як такий, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату [245].

З точки зору Т. Борової, аналіз сутнісних характеристик компетентності дає змогу стверджувати, що компетентнісний підхід уможливорює:

1. Перейти від відтворення знання до його застосування й організації.
2. Покласти в основу стратегію підвищення гнучкості знання на користь розширення можливості працевлаштування та успішного виконання функціональних завдань.
3. Поставити на чільне місце міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.
4. Більш тісно пов'язати цілі з ситуаціями застосування у світі праці.

5. Орієнтувати людську діяльність на нескінченність і різноманітність професійних і життєвих ситуацій [20, с. 126–127]

Становлення компетентнісного підходу як методології підготовки фахівців у вищій школі характеризується тривалою дискусією щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція». За І. Зимньою саме в 60-х роках ХХ ст. було закладено розуміння різниці між цими поняттями. Останнє трактується автором як заснований на знаннях, інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [100]. Етимологія понять «компетентність» і «компетенція» в контексті професійної підготовки фахівців в умовах магістратури ґрунтовно розглянуті в дослідженні В. Лунячека [157].

Т. Морозова та ін. пишуть, що з упровадженням бізнес-процесів проблема якості кадрів набула особливої гостроти, а психологи отримали соціальне замовлення від бізнесу на її розв'язання. Спостереження за найкращими працівниками в різних сферах діяльності показало наявність у них специфічних особистісних характеристик, що зумовлюють відмінності між високою й задовільною якістю роботи. Саме ці характеристики американські дослідники називають компетенціями. Однак європейські фахівці дотримуються іншої позиції щодо розуміння компетенцій/компетентності. Різний контекст «американського», «британського» та «європейського» підходів до тлумачення *competence* / *competency* дотепер зумовлює термінологічну плутанину [195].

Згідно з тлумачним словником української мови компетентний – це той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий. Компетенція ж визначається як добра обізнаність із чим-небудь [312, с. 269]. Деякі словники трактують компетентність як володіння компетенцією, визначаючи компетенцію як коло питань, у яких особа має знання й досвід [292].

А. Хуторський у відповідності з розподілом змісту освіти на загальний метапредметний, міжпредметний і предметний пропонує трьохрівневу

ієрархію компетенцій: 1) ключові компетенції – належать до метапредметного змісту освіти; 2) загальнопредметні компетенції – належать до певного кола навчальних предметів і освітніх областей; 3) предметні компетенції – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів компетенції, такі, що мають конкретне висвітлення й можливість формування в рамках навчальних предметів. А. Хуторський виділяє такі ключові компетенції: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, компетенції самовдосконалення [327].

За Ю. Бойчуком, ключові компетенції характеризуються інтегрованою природою, тому, що вони містять певні однорідні або споріднені знання й уміння, що належать до широких галузей культури та діяльності людей. Тобто сформованість ключових компетенцій – результат освітньої діяльності особистості навколо цих компетенцій формуються нові й поглиблюються як загально предметні, так і предметні компетенції. Він вказує, що в умовах освітніх закладів під поняттям компетентнісного підходу розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетенцій. У свою чергу ключові компетенції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини [199, с.191–201].

У науковій літературі використовують також поняття компетентність у навчанні, яку, за визначенням Н.Бібік, набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, унаслідок впливу середовища тощо. Спільним для всіх є розуміння компетентності в навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Крім того, вона розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно

визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти в певній сфері [83, с. 408–409].

Компетенції Н. Бібік визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учнів, що необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність.

Ми вважаємо важливою точку зору Н. Бібік, що в комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень учнів [83, с. 409].

В. Маслов та ін. трактують компетентність як добру обізнаність, володіння знаннями. Під професійною, посадово-функціональною компетентністю вони розуміють теоретичну, технологічну (практичну), а також моральну й психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків та права на її здійснення відповідно встановлених повноважень – компетенцій. Ці ж автори розуміють *компетенцію* як упорядковану сукупність методологічних, загальнотеоретичних, спеціально-теоретичних (фахово-професійних) знань та адекватних для їх реалізації технологічних умінь об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка обіймає конкретну посаду або працює в професійно-фаховій сфері (науково-викладацькі, наукові, методичні працівники, учителі, вихователі тощо). Вони пишуть, що визначені, теоретично обґрунтовані й систематизовані компетенції є науковим підґрунтям, об'єктивно необхідним для формування й подальшого розвитку компетентності особистості в конкретній сфері діяльності відповідно до її посадово-функціональних дій або професійно-фахової спрямованості, а також для оцінки ступеня готовності до виконання відповідних обов'язків [169].

В. Вікторов визначає компетентність як спроможність за рахунок знання виконувати й керувати певним комплексом робіт, якісно та ефективно, що являє собою процес або певну частину процесу, функцію або

частину функції, та мати уявлення про теорію, уміння, навички та досвід у цій сфері. Він указує, що компетентність означає системне бачення функції та справи, системне уявлення середовища та явищ. Автором звертається увага на те, що слово «компетентний» одного кореня з «компетенцією» і означає «спроможний, відповідний, той, що має компетенцію, знаючий, свідомий у певній сфері». Під компетентністю розуміють усі знання, навички й види поведінки працівника, необхідні для успішної реалізації завдань діяльності організації [81, с. 328].

О. Мойсеєв та ін. висвітлюють декілька понять: компетентність освітньої установи, компетенція освітньої установи, компетенція системи внутрішньо шкільного управління. Автори вказують, що в англійських країнах одне і теж слово «competence» означає й компетенцію і компетентність і наголошують, що останнім часом під цим впливом у вітчизняних текстах має місце змішування трактування цих слів [320, с. 108].

Т. Борова, розглядаючи питання поліпшення якості вищої освіти, пише, що мета освіти співвідноситься з формуванням компетентностей та опануванням компетенцій. У зв'язку з цим відбувається різка переорієнтація оцінювання результатів освіти, виникає потреба організувати освітній процес на основі компетентнісного підходу. Вона пише, що не викликає сумніву, що в основу забезпечення якості освіти мають бути покладені компетенції, які позначають інтегровані характеристики якості підготовки випускників. Автор робить також висновок щодо необхідності обґрунтування втілення компетентнісного підходу в систему вищої освіти як умови професійного розвитку викладачів ВНЗ; визначити сутність понять «компетенція» і «компетентність» [20, с.108–109].

Г.Єльнікова та ін. пишуть, що тільки після визначення універсальних і спеціальних компетенцій можливе створення певної компетентнісної моделі фахівця (випускника ВНЗ) за певним напрямом підготовки. Компетентність фахівця співвідноситься з відповідними нормативними компетенціями й пов'язана з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних,

громадянських, загальнокультурних, інформаційних, здоров'язберігаючих знань і вмінь, необхідних для різнобічних сфер життєдіяльності особистості [308, с.298].

І. Зверева визначає компетентність як: а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо. Вона пише, що компетентність визначають як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи». Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Під компетенцією розуміють галузь діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу (організації, підприємства тощо) загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості. Компетенція – це сфера відповідальності та визначення повноважень [82, с. 57–58].

Л. Рибалко та ін., розглядаючи проблему формування професійних компетенцій, пишуть, що це процес оволодіння знаннями, уміннями й навичками, формування професійно-особистісних якостей, засвоєння норм етичної поведінки у виробничих відносинах, у результаті чого майбутній фахівець набуває професійних компетенцій, що дозволяє йому здійснювати діяльність на високому рівні [266, с.40]

У діючих нормативних документах, наприклад Законі України «Про вищу освіту», компетентність визначають як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [253].

У Національній рамці кваліфікацій України використані такі терміни:

– інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

– компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості;

– результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [254].

Окрему увагу необхідно зосередити на визначенні структури педагогічної компетентності. Слід підкреслити, що в науковій літературі вона, як правило, висвітлюється в контексті підготовки вчителів.

І. Марченко у своїй роботі висвітлює такі складові професійної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу: інформаційна, продуктивна, предметна, моральна, полікультурна, соціальна, психологічна, математична, комунікативна, автономізаційна. Вона наголошує, що важливою складовою професійної компетентності вчителя є його особисті якості [168].

В. Сластьонін та інші автори пропонують розкривати структуру професійної компетентності вчителя через педагогічні вміння. Вони пропонують модель професійної готовності будувати від найбільш загальних до часткових умінь. У результаті чого модель професійної компетентності вчителя виступає як об'єднання теоретичної й практичної готовності. Педагогічні вміння об'єднані ними в чотири групи:

1. Уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні задачі.

2. Уміння побудувати й привести до руху логічно завершену педагогічну систему.

3. Уміння виділяти й встановлювати взаємозв'язки між компонентами й факторами виховання, проводити їх у діяльність.

4. Уміння обліку й оцінки результатів педагогічної діяльності [289].

А.Плошинська, розглядаючи професійну компетентність викладача, виділяє спеціально-педагогічну компетентність, яка, з її точки зору, стосується рівня його підготовки в галузі науки, що акумулюється в навчальному предметі й охоплює наукові знання, уміння, навички та їх практичне застосування; методичну компетентність, що полягає в оволодінні засобами, шляхами, формами, методами педагогічних впливів і продуктивному їх використанні; соціально-психологічну компетентність, яка охоплює вміння викладача спілкуватися, пізнавати студентів, їх індивідуальні особливості, налагоджувати міжособистісні стосунки; аутопсихологічну компетентність, що співвідноситься з розвитком самосвідомості викладача й полягає в розумінні сильних та слабких сторін власної особистості, знанні шляхів, засобів професійного самовдосконалення для підвищення якості своєї праці [236].

У контексті предмета нашого дослідження актуальною є робота Л. Рибалко [266, с. 29]. Базуючись на її результатах, можна стверджувати, що до знанієвої складової педагогічної компетентності майбутнього офіцера слід віднести:

- базові знання про історію педагогіки як науки;
- базові знання про основні напрямки теоретичних досліджень та практичні проблеми педагогіки, що постають перед майбутнім офіцером у процесі його діяльності;
- володіння базовими поняттями педагогічної науки;
- знання про основних представників педагогічної науки, про суть їх досліджень і внесок у науку;
- знання основних технологічних процесів і дослідницьких процедур, що використовуються фахівцями у сфері педагогіки [266, с.40].

Розглядаючи професійну підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, слід погодитися із Т. Боровою, що вже на першому ступені вищої освіти (бакалавр) усі необхідні для конкретної професії універсальні компетенції повинні бути сформовані, на відміну від спеціальних (професійних) умінь і навичок [20, с. 114–115]. Саме до таких спеціальних компетентностей і відноситься педагогічна компетентність, а тому акцент на її формуванні потрібно робити саме в процесі магістерської підготовки.

З нашої точки зору, сьогодні існує протиріччя між необхідністю формування сучасної компетентнісної моделі випускника магістратури військово-соціального управління й розумінням науково-педагогічними працівниками ВВНЗ переліку спеціальних компетентностей, що повинні входити до її складу. Крім того, значна частина викладачів має різні погляди на трактування понять «компетенція» і «компетентність», що ускладнює реалізацію запровадження компетентнісного підходу в діяльність магістратури ВВНЗ на практиці. Тобто очевидною є необхідність паралельної реалізації двох взаємопов'язаних процесів: розроблення технологій формування спеціальних компетентностей в умовах магістратури військово-соціального управління (у нашому контексті педагогічної компетентності) і підвищення кваліфікації викладачів ВВНЗ щодо спроможності застосовувати ці технології.

Цю думку підтверджує І. Грязнов, який пише, що навчально-виховний процес у ВВНЗ залежить від безлічі чинників, що підлягають урахуванню при формуванні майбутніх офіцерів і які багато в чому визначають успішність навчання та виховання. Одним із них є підготовленість командного та науково-педагогічного складу. Активізувати найбільш розвинені сторони слухача як індивідуальності, так і суб'єкта діяльності може тільки викладач ВВНЗ, який повною мірою володіє педагогічною компетентністю [54]. Тому безперечно формування педагогічної компетентності в умовах магістратури набуває своєї актуальності.

Педагогічна компетентність випускника магістратури ВВНЗ є складним поняттям. Наприклад, І. Чистовська визначає її як інтегративну властивість особистості, яка включає сукупність знань, навичок, умінь у психолого-педагогічній галузі, здатність впливати на процес розвитку й саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості військовослужбовців, дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в військовому колективі, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки підлеглих.

Щодо структури педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління, то вона вважає її єдністю чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного й рефлексивного [331].

У цьому контексті К. Дубовий наголошує на необхідності формування базових педагогічних умінь, зокрема, створення в аудиторії доброзичливої атмосфери та розуміння проблем своїх вихованців, які й забезпечують ефективність педагогічного процесу. Як відомо, ці вміння, як комунікативні, так і гностичні, входять до переліку найважливіших педагогічних умінь [77].

Важливою складовою професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності є створення методик вимірювання сформованості їх педагогічної компетентності. Сьогодні в цьому напрямі працюють не так багато дослідників. Більше уваги приділяється процедурам вимірювання інших спеціальних компетентностей. Так, наприклад, С. Совва на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, практики професійної підготовки офіцерів-прикордонників виділяє такі критерії оцінки рівня сформованості їх міжнародної правової культури: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-поведінковий, морально-особистісний та оцінно-рефлексивний [296].

Аналогічні питання розглядає Н. Логінова, визначаючи компоненти формування професійної компетентності курсантів-прикордонників у процесі вивчення юридичних дисциплін [149]. За С.Вдовою розробка процедур

оцінювання професійної педагогічної компетенції є складною педагогічною проблемою, актуальність якої важко переоцінити [25].

Ю. Красильник, розглядаючи Національну академію оборони як провідний військовий навчальний заклад Міністерства оборони України в підготовці науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», курсах підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, указує, що зміст підготовки науково-педагогічних працівників поряд з військово-професійними дисциплінами включає вивчення питань історії освіти та педагогічної думки України, теорії й методики професійної освіти, педагогічної майстерності викладача вищої школи, педагогічної діагностики, наукової педагогічної творчості, соціальної військової педагогіки, методики й практики викладання фахових дисциплін [137].

І. Грязнов, розглядаючи формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів, наголошує одночасно на необхідності допомоги курсанту знайти найбільш раціональні для нього методи й способи навчання, які найкращим чином відповідають індивідуально-психологічному складу його особистості. Зазначене не може бути реалізовано без наявності в осіб, що працюють з курсантами, спеціальної педагогічної компетентності. На думку автора, не слід протиставляти компетентності знанням або вмінням і навичкам. Поняття компетентності є більш широким і включає:

- когнітивну й операційно-технологічну складові;
- мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову складові;
- результати навчання (знання та вміння);
- систему ціннісних орієнтацій [54].

І. Кім та ін., наголошуючи на відсутності загальноприйнятої класифікації ключових компетентностей викладача ВНЗ, висвітлюють такі значущі ключові компетенції педагога: науково-предметну, психолого-педагогічну, комунікативну, соціально-організаційну (управлінську), креативну, інформаційну [117]. С. Вдовіна виділяє такі ключові професійно-

педагогічні компетенції: аксіологічну, соціально-правову, предметно-інформаційну, методико-технологічну, комунікативну, контрольну-аналітичну, проектно-дослідну [25].

О. Романова під компетенцією розуміє спроможність встановлювати зв'язки між знанням і ситуацією, а також спроможність до здійснення практичних дій, яка потребує наявності понятійної системи знань, а також розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно знаходити процедуру, що підходить для вирішення проблеми або задачі.

Відповідно професійну компетентність автор розглядає як сформовану в процесі навчання й самоосвіти систему компетенцій, світогляду, пізнавальних і ціннісних орієнтацій, що впливають на якість вирішення професійних задач. Виходячи з цього, О. Романова вказує, що в дидактиці вищої школи повинна бути побудована сучасна модель формування професійної компетентності вчителя, яка охоплюватиме як структуру, так і зміст навчального процесу. На підставі цього вона вважає, що сучасна модель освітнього процесу повинна включати в себе три компоненти:

- засвоєння системи професійних компетенцій (педагогічних, психологічних, методичних, інформаційних) і набуття досвіду професійної діяльності;

- професійне самовизначення, саморефлексія;

- творча самореалізація [271].

С. Змейов пише, що викладач ВНЗ повинен мати відповідну підготовку, яка визначається моделлю компетентності. Ця модель вибудовується на підставі основних компетенцій, якими повинен оволодіти сучасний викладач вищої школи. На погляд автора, компетенція – це вміння виконувати дії й функції суб'єкта певного виду діяльності, що базується на необхідних знаннях, навичках, особистісних якостях і ціннісних орієнтаціях. Компетентність же – категорія, що характеризує ступінь оволодіння конкретною людиною тими чи іншими компетенціями. Він наголошує, що в модель компетентності сучасного викладача ВНЗ входять такі основні

вміння, як: з'ясування освітніх потреб і рівня підготовки тих, хто навчається, визначення обсягу й характеру їх життєвого досвіду й можливості його використовувати в процесі навчання, з'ясування когнітивного і вченого стилів і психофізіологічних особливостей тих, хто навчається, використання різних методик і засобів психолого-педагогічної й андрагогічної діагностики тощо [101].

Ми вважаємо за доцільне в подальшому використовувати структуру й зміст педагогічної компетентності магістра, яка передбачає наявність таких її складових – компетенцій, як: мотиваційно-орієнтувальна, планування навчального процесу, організація навчального процесу, дидактичне забезпечення навчального процесу, психолого-педагогічна, комунікативно-педагогічна, контрольна-оцінна [157]. Місце педагогічної компетентності в компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління визначено нами на рис. 1.2.

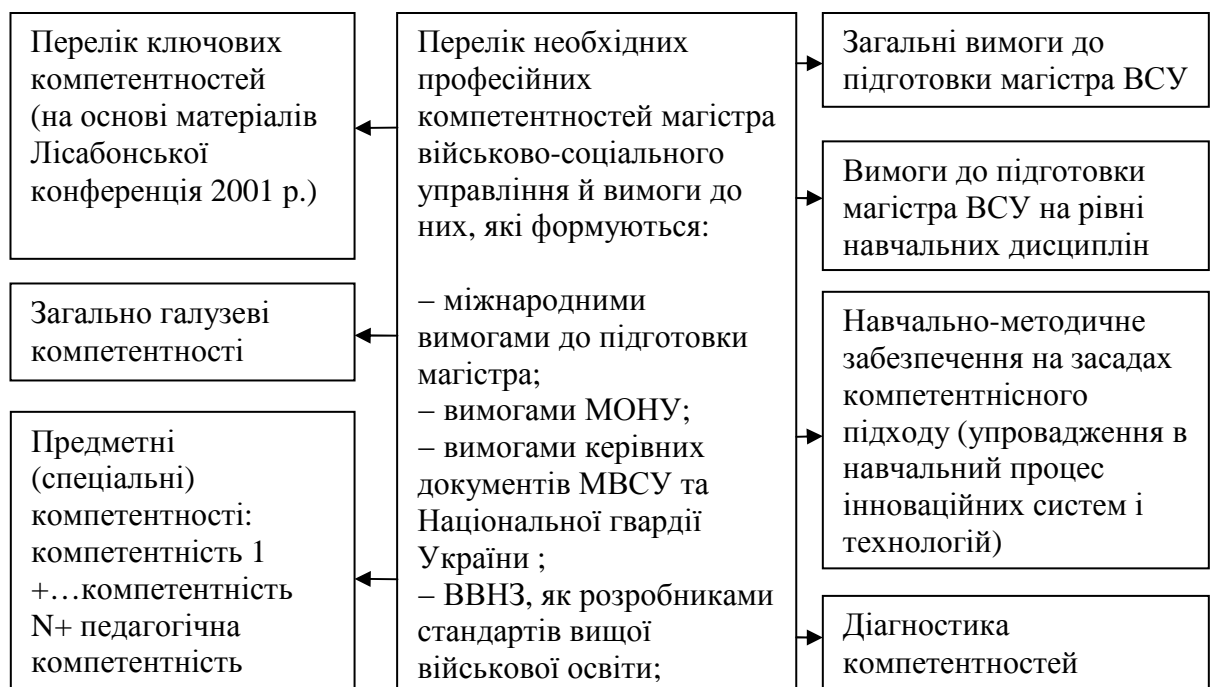


Рис.1. 2. Місце педагогічної компетентності в компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління

Таким чином, виходячи із викладеного вище, професійну підготовку магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу слід розглядати як формування в них суми компетенцій, що передбачають знання, уміння в галузі педагогіки й педагогіки вищої школи зокрема, спроможності до відповідної комунікації й відповідальності за виконання завдань педагогічного характеру в процесі своєї професійної діяльності в структурних підрозділах Збройних сил України й інших військових формувань. Виходячи з цього, спеціальну педагогічну компетентність магістра військово-соціального управління ми визначаємо як сукупність знань, умінь та особистих якостей, які дозволяють ефективно проводити навчальний процес і виховну роботу в частинах і підрозділах Збройних сил України та інших військових формувань.

1.3. Теоретичне обґрунтування технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності

Як уже наголошувалося вище, особливості сучасного етапу розвитку України, проведення антитерористичної операції, зміна геополітичних реалій зумовило необхідність удосконалення вимог до випускників магістратури ВНЗ військового профілю. Отримання ними інтегральної професійної компетентності передбачає формування її складових, у тому числі й педагогічної компетентності. Зазначене обумовлено як подальшою роботою майбутніх офіцерів із великими групами людей, так і, частково, перспективами їх викладацької діяльності у ВНЗ військового профілю. У зв'язку з цим великого значення набуває пошук шляхів розв'язання зазначеної проблеми не тільки на нормативно-правовому й теоретичному, а й на технологічному рівні, який останнім часом усе частіше розглядається як четвертий рівень методології наукового пізнання.

Застосування технологічного підходу є однією з умов ефективної професійної підготовки військових кадрів. Виходячи з цього, у сьогоднішніх

умовах виникає нагальна наукова проблема щодо теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки педагогічної технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності. Як ми наголошували вище, вимогою часу є усунення суперечності між потребою вдосконалення процесу професійної підготовки магістрів військово-соціального управління й рівнем його технологічного забезпечення.

М. Кларін підкреслює, що «педагогічна технологія» зачіпає низку важливих проблем у побудові навчального процесу, таких як деталізація цілей навчання, стандартизація навчальних процедур, ефективний зворотній зв'язок у ході навчання, можливості його автоматизації та ін. Він указує, що процес технологізації освіти є результатом застосування системного підходу в педагогіці [118].

Л.Олійник, розглядаючи підготовку магістрів ВСУ як педагогічну проблему, наголошує, що педагогічна практика засвідчує, що сьогодні активно розвивається стрижньова лінія освіти, яка націлена на підготовку тих, хто навчається, як творчих особистостей. У зв'язку з цим виникають актуальні питання: як цю проблему необхідно вирішувати в стінах вищого військового навчального закладу, якими є роль та вплив науково-педагогічного працівника на процес, як повинен працювати слухач тощо. Він підкреслює, що для досягнення успіху в підготовці магістрів ВСУ недостатньо керуватися лише нормативними документами. Необхідно дотримуватися й безперервно вдосконалювати, перш за все, такі важливі складові педагогічного процесу як: навчальне середовище; особистість науково-педагогічного працівника; зміст навчання; навчально-пізнавальну діяльність слухачів тощо [211].

Ю.Красильник пише, що надзвичайно актуальним у системі освіти, у тому числі військової освіти, є завдання щодо створення умов для ефективного використання навчально-методичного і наукового потенціалу вищих військових закладів (ВВЗО), які здійснюють підготовку науково-

педагогічних працівників, оновлення змісту освіти та навчання, запровадження інноваційних педагогічних технологій. Автор наголошує, що перспективними напрямками подальших досліджень у цьому питанні можуть стати наукові основи, історія й методологія, тенденції розвитку педагогіки вищої школи, методика впровадження інноваційних технологій навчання, ефективності формування навичок самостійної роботи, розвитку інтересу й мотивації до навчання, удосконалення творчих здібностей у слухачів, умінь проектувати, конструювати, моделювати й проводити навчальні заняття, здійснювати виховний вплив під час проведення різних видів навчальних занять, проведення педагогічних досліджень [137].

Є очевидним, що вирішення цих завдань є неможливим без формування педагогічної компетентності в майбутніх магістрів ВСУ шляхом застосування спеціально розробленої технології.

Одночасно, розглядаючи формування педагогічної компетентності магістрів військового управління, слід навести точку зору В. Кременя, яка стосується майбутніх учителів. Він пише, що їх методична підготовка має базуватися на сучасних технологіях навчання, якими випускники повинні володіти бездоганно [139, с.100–101]. В іншій своїй роботі В. Кремень із групою авторів указують, що при проектуванні ефективних педагогічних систем необхідно особливу увагу приділяти визначенню цілей і змісту підготовки, розробці і впровадженню інноваційних високоефективних педагогічних технологій [140, с.23]. Такої ж точки зору дотримується І. Доброскок, який пише, що будь-яка діяльність здійснюється за допомогою засобів – методів, форм і технологій, за допомогою яких досягається мета педагогічної діяльності [68].

Технологізація освіти є характерною ознакою розвитку освітніх систем у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Нам імпонує точка зору, яка базується на такому баченні, що процес технологізації освіти є результатом застосування системного підходу в педагогіці [118]. Саме цей підхід робить процес досягнення освітніх результатів більш прагматичним, таким, що

дозволяє відтворювати певні освітні процедури для досягнення завчасно запрограмованих результатів.

І. Прокопенко та інші дослідники вказують, що особливістю сучасного етапу розвитку технологічного підходу в освіті є визначеність поняттєво-термінологічного апарату, обґрунтованість сутнісних ознак і структури, принципів конструювання та організації навчально-виховного процесу на засадах технологічного підходу тощо. Водночас вони відзначають, що питання, пов'язані з теоретичним обґрунтуванням процедури здійснення наукових досліджень із педагогіки на засадах технологічного підходу, ще не були предметом спеціального дослідження. Своєрідність наукового дослідження в педагогічній галузі з позицій технологічного підходу виявляється в тому, що досліджуваний педагогічний процес розглядається як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності. Вони виділяють такі особливості технологічного підходу:

1. Предметом педагогічного дослідження на засадах технологічного підходу є певна педагогічна технологія – освітня, дидактична, виховна тощо.
2. Визначення компонентів педагогічної технології має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності [199, с.307–317].

В. Гончаров наголошує, що актуальність теоретичного дослідження тенденцій становлення й розвитку технологічного середовища підготовки нового вчителя зумовлена ще й тим, що перед українською системою освіти постало завдання вийти на рівень найкращих європейських та світових педагогічних стандартів, що є необхідним для побудови сучасного конкурентноспроможного національного суспільства. Таке завдання безпосередньо пов'язане з рівнем технологічної здатності нового вчителя до вільної особистісної самореалізації адже в європейській традиції – це насамперед, творчо-вольова одиниця, здатна пробуджувати креативні

поривання своїх вихованців. Автор указує, що важливо дотримуватися принципу, за яким змістово-ціннісна суть навчально-виховного процесу, з одного боку, є чітко демаркованою від технологічного, але з іншого саме технологічний складник педагогічної дії допомагає втіленню тих гуманістичних смислів, образів та цінностей, продукувати які покликаний новий учитель [47].

За В.Гусєвим, технологія – це результат інтелектуальної діяльності, сукупність систематизованих наукових знань, відпрацьованих технічних, організаційних та інших рішень у вигляді документації про спосіб виробництва продукту, організації виробничого процесу чи надання послуг у різних сферах діяльності людини. Таким чином, технологія виступає об'єктивно-предметним способом або механізмом організації людської діяльності, що знаходить вираз у різноманітних формах: технічних знаряддях і технологічних процесах, техніці праці, методах організації виробництва й управління, технологічних знаннях тощо [81, с.705].

Технологічний підхід в освіті у своїх роботах розглянуть В. Беспалько, В. Бондар, І. Гавриш, Г. Єльнікова, М. Кларін, В. Лозова, В. Лунячек, А. Нісімчук, О. Пехота, В. Пікан, Г. Селевко, В. Шаріпов та ін. [4; 16; 36; 83; 91; 118; 160; 199; 218; 234; 279; 337].

Сьогодні в науковій літературі використовуються такі терміни: «технологія освіти», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» та ін. Технологія освіти, за А.Нісімчуком – це науковий опис засобів і методів педагогічного процесу, який веде до наперед запланованого результату [83, с. 907–908].

Термін «освітня технологія» Г.Селевко прирівнює до терміну «педагогічна технологія» й визначає його як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі та веде до намічених результатів [279, с. 4].

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія відповідає на питання «Як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання?». Таким чином, технологія – це комплекс, що складається із запланованих результатів і засобів оцінювання для корекції та вибору методів, прийомів навчання, оптимальних для кожної конкретної ситуації [328]. Розвиток педагогічної технології в історичному контексті у світовому освітньому просторі ґрунтовно розглядають О. Пехота та ін. [218, с.12].

За С. Бондарем, технологія навчання – це інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти. Технологія навчання передбачає чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотнього зв'язку [83 , с. 906-907].

В.Ципко вказує, що педагогічні технології розглядаються в літературі на трьох рівнях: загальнопедагогічному (загальнодидактичному та загальновиховному); предметно-методичному (як «окрема методика» викладання предмета); локальному (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей) [328].

П. Олійник пише, що зміст наукового терміна «педагогічна технологія» містить модель, обґрунтовану в логічній послідовності систему, яка реалізується в практичній діяльності. Структуру будь-якої педагогічної системи становлять такі взаємопов'язані елементи:

- мета навчання та зміст навчально-пізнавальної діяльності;
- елементи дидактичної системи та їх ієрархічна послідовність (принципи, правила навчання, форми, методи, засоби);

- методологічні основи процесу навчання;
- контингент викладачів та студентів [174, с.137–138].

Принципи розробки педагогічної технології, запропоновані наприкінці ХХ ст. В.Беспалько, – це цілісність, природовідповідність, інтенсивність, діагностична ціленаправленість. Принцип цілісності означає, що при розробці проекту майбутньої педагогічної системи будь-якого з видів освіти необхідно досягти гармонійної взаємодії всіх елементів педагогічної системи. Принцип природовідповідності передбачає таку побудову навчально-виховного процесу, яка найбільш відповідає природним механізмам засвоєння досвіду тими, хто навчається, і розвитку їх інтелектуальних здібностей. Принцип інтенсивності дидактичного процесу передбачає підвищення швидкості засвоєння тими, хто навчається певної діяльності з заданими показниками. Принцип діагностичної направленості означає необхідність для існування реальної педагогічної технології і такої постановки цілей навчання й виховання, яка б допускала об'єктивний і однозначний контроль ступеня досягнення цілей [16]. Ґрунтовною в цьому контексті є робота С.Гончаренка, де розглядаються педагогічні закони, закономірності, принципи [44].

З точки зору В.Пікан, технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі якого є певна методологічна, філософська концепція; технологічний ланцюг педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується у відповідності з цільовими настановами, що мають форму конкретного результату; функціонування технології передбачає взаємозв'язок діяльності вчителя й учня на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації й диференціації, оптимальну реалізацію людських і технічних можливостей, використання діалогу, спілкування; поетапне планування й послідовне втілення елементів педагогічної технології повинно, по-перше, бути відтворюване будь-яким учителем, а по-друге, – гарантувати досягнення запланованих результатів усіма учнями; органічною частиною

педагогічних технологій є діагностичні процедури, що містять критерії, показники й інструментарій результатів діяльності [233–234].

Г. Селевко висуває такі основні методологічні вимоги до педагогічної технології:

– концептуальність – кожній педагогічній технології повинна бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне й соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

– системність – педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

– керованість – можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів;

– ефективність – сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами, оптимальними за затратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

– відтворюваність – можливість застосування педагогічної технології в освітніх установах такого ж типу іншими суб'єктами.

Г. Селевко наводить також вертикальну і горизонтальну структуру педагогічної технології. Вертикальна структура має чотири супідрядні класи:

1. Метатехнології (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні) технології.

2. Макротехнології, або галузеві педагогічні технології.

3. Мезотехнології, або модульно-локальні технології.

4. Мікротехнології – це технології, які направлені на вирішення вузьких оперативних завдань, що належать до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу.

Горизонтальна структура педагогічної технології має три основні аспекти: науковий, формально-описовий, процесуально-діяльнісний [279, с. 5-8].

Структура технології навчання, за С. Бондарем має концептуальну основу; змістовну частину (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальну частину (організація навчального процесу, методи й форми навчальної діяльності учнів та вчителів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). Істотною ознакою технології навчання є досить детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій. Він пише, що будь-яка технологія навчання має певні етапи:

1. Визначення чіткої системи цілей, що формуються, як правило, через результати навчання.
2. Конструювання навчального циклу.
3. Реалізація запланованих завдань.
4. Контроль, оцінка й аналіз результатів діяльності учнів.
5. Повторне відтворення циклу без змін або з коригуванням [81, с. 906–907].

На підставі аналізу значної кількості наукових робіт І.Осадченко наводить узагальнені підходи до розуміння структурних складників технології навчання, вони є такими:

- концептуальна основа;
- змістова частина навчання: цілі навчання (загальні і конкретні);
- зміст навчального матеріалу;
- технологічний процес – процесуальна частина: організація навчального процесу;
- методи і форми організації навчальної діяльності студентів;
- методи управління навчальною діяльністю студентів;
- методи і форми роботи викладача;
- діагностика навчального процесу.

Разом із тим автор висвітлює і інший погляд на структурування підходів до технології навчання. Вона розглядає їх, як:

1. Дидактичний, який зумовлює загальну логіку побудови навчально-виховного процесу та охоплює такі компоненти (етапи): цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний. Цей підхід наголошує на суто теоретичному аспекті процесу навчання.

2. Технологічний у вигляді такого алгоритму: попередня діагностика рівня засвоєння навчального матеріалу → мотивація та організація навчальної діяльності дія засобів навчання (взаємодія тих, хто навчається, із засобами навчання) контроль якості засвоєного матеріалу. Технологічний підхід не лише акцентує увагу на певній алгоритмізації процесу навчання, а наголошує на суттєвій відмінності технології від методики навчання: наявністю останнього складника – контролю якості засвоєння знань [213].

Роблячи акцент на педагогічних технологіях вищої школи необхідно навести слова В. Кременя щодо необхідності вже сьогодні в усіх ВНЗ активно впроваджувати нові форми організації навчального процесу, посилювати роль самостійної роботи студентів. Він наголошує, що в педагогічних університетах мають розроблятися й апробовуватися нові технології навчання для вищої школи [139, с.104–105].

Аналіз дисертаційних досліджень, представлених останнім часом, дозволив зробити висновок, що деякі з авторів, що запропонували педагогічні технології для вищої школи, висвітлюють певні етапи їх реалізації. Наприклад, Т. Дригач у процесі розробки технології гуманітаризації підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного профілю визначила такі етапи технології: стимулювально-мотиваційний, змістово-процесуальний, гуманітарно-особистісний [71].

І. Семененко, висвітлюючи технологію педагогічного супроводу фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних

закладів, виділяє пропедевтичний, діагностико-адаптаційний, мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-процесуальний, оцінно-корекційний етапи [281].

Т. Гущина розробила технологію соціально-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності того, хто навчається. До соціально-педагогічних механізмів реалізації цієї технології вона відносить:

- рефлексію (технологія культивує рефлексію в її найбільш цілісних формах, з урахуванням ролі групової рефлексії та необхідності збалансованості всіх типів рефлексії);

- комунікацію як міжособистісний механізм, який функціонує в процесі взаємодії людини з суб'єктно-значимими для нього особами;

- розуміння як універсальний засіб засвоєння світу людиною [60].

У той же час І. Аркусова вважає, що самі по собі педагогічні технології є інтеграційні проявлення міждисциплінарних знань [10].

Інші автори роблять акцент на компонентах педагогічної технології. Так, І. Гавриш, презентуючи педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, висвітлює цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контроль-коригуючий та оцінно-результативний компоненти [36].

І. Сігнатуллин пише, що в структурному плані глобальна компетентність майбутнього вчителя складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістовного і операційно-діяльнісного блоків, які відповідно, відтворюють особистісні якості, що визначають позицію і професійно-педагогічну направленість педагога як суб'єкта діяльності в умовах глобалізації [284].

О. Кофанова пропонує таку структуру компетентнісної-орієнтованої методичної системи на прикладі студентів технічних ВНЗ: очікуваний результат – цілі підготовки – засоби навчання – зміст підготовки – методи навчання – організаційні форми навчання.

Розроблена методична система має виконувати такі основні функції: гносеологічну(пізнавально-інформаційну), методологічну, інтеграційну,

мотиваційно-перетворювальну, особистісно-рефлексивну, контрольнo-корегувальну [135].

Довідникова література розглядає етапи як послідовні стадії певного процесу [81, с.197–198], окрему частину чого-небудь [312, с.188]. Компонент визначається як складова частина чого-небудь [312, С.269–270]. Ю. Сурмін пише, що компонент – це складова частина будь-чого; елемент системи; складова причина, яка впливає на результат, продукт [81, С.329].

Таким чином, ми розглядаємо технологію як процес, що відбувається за певним алгоритмом і складається із етапів, які, як і вся технологія, передбачають наявність певних компонентів, що є структурними одиницями й мають специфіку своєї реалізації.

Аналіз захищених останнім часом дисертаційних робіт з педагогіки свідчить, що науковці у своїх дослідженнях перевагу надають розробці певних педагогічних умов (І. Забіяка, І. Таможська та інші автори), значно менше приділяючи увагу створенню педагогічних технологій, у тому числі й для вищої школи [96; 305]. Разом із тим, педагогічні умови є необхідною складовою реалізації будь-якої педагогічної технології.

Зважаючи на викладене вище, актуальною науковою потребою сьогодення є теоретичне обґрунтування технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності. Основою цієї технології є моделювання педагогічних аспектів майбутньої професійної діяльності магістрів ВСУ, що відображено нами на рис. 1.1. Результатом професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності є спеціальна педагогічна компетентність, як складова частина інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління. Зазначена технологія передбачає наявність таких етапів:

1. Підготовчо-діагностичний.
2. Мотиваційно-цільовий.
3. Когнітивно-орієнтувальний.
4. Діяльнісно-операційний.

5.Оцінно-корекційний.

На рис.1.3 нами представлено розроблену модель технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності.

Підготовчо-діагностичний етап передбачає проведення серії діагностичних процедур, які дозволять зрозуміти реальний стан готовності слухачів магістратури до формування педагогічної компетентності, наявності в них певних педагогічних знань, умінь та ін. На цьому етапі також вирішуються питання поліпшення кадрового, матеріально-технічного й ІТ-забезпечення тощо.

На мотиваційно-цільовому етапі відбувається формулювання цілей навчання, що базуються на основних засадах компетентнісного підходу. Майбутні офіцери розуміють, що формування в процесі магістерської підготовки педагогічної компетентності дозволить їм ефективно здійснювати роботу з особовим складом і проводити викладацьку діяльність у ВВНЗ у разі потреби. Мотивація майбутнього офіцера на засвоєння педагогічних знань посилюється в результаті розуміння їх ролі в його подальшій діяльності як суб'єкта, що працює з великими групами людей і несе за них відповідальність не тільки в мирний, а й у військовий час. Важливим на цьому етапі є формування позитивної настанови слухачів на оволодіння спеціальною педагогічною компетентністю. На цьому етапі бажано також закріпити керівників магістерських робіт, які є одночасно й наставниками-педагогами молодих офіцерів. Саме вони повинні сформувати бачення випускника магістратури, що особистість сучасного офіцера не можна сформувати без наявності спеціальної педагогічної компетентності.

Слід також наголосити на необхідності створення дерева цілей у відповідності до результатів декомпозиції певної педагогічної системи. Доцільно навести точку зору Н.Євтушенко, яка вказує на потребу усвідомлення суспільної і індивідуально-особистісної мети в межах кожної дидактичної моделі [90]. Мотивоване цілепокладання забезпечує основу для реалізації наступних етапів технології.

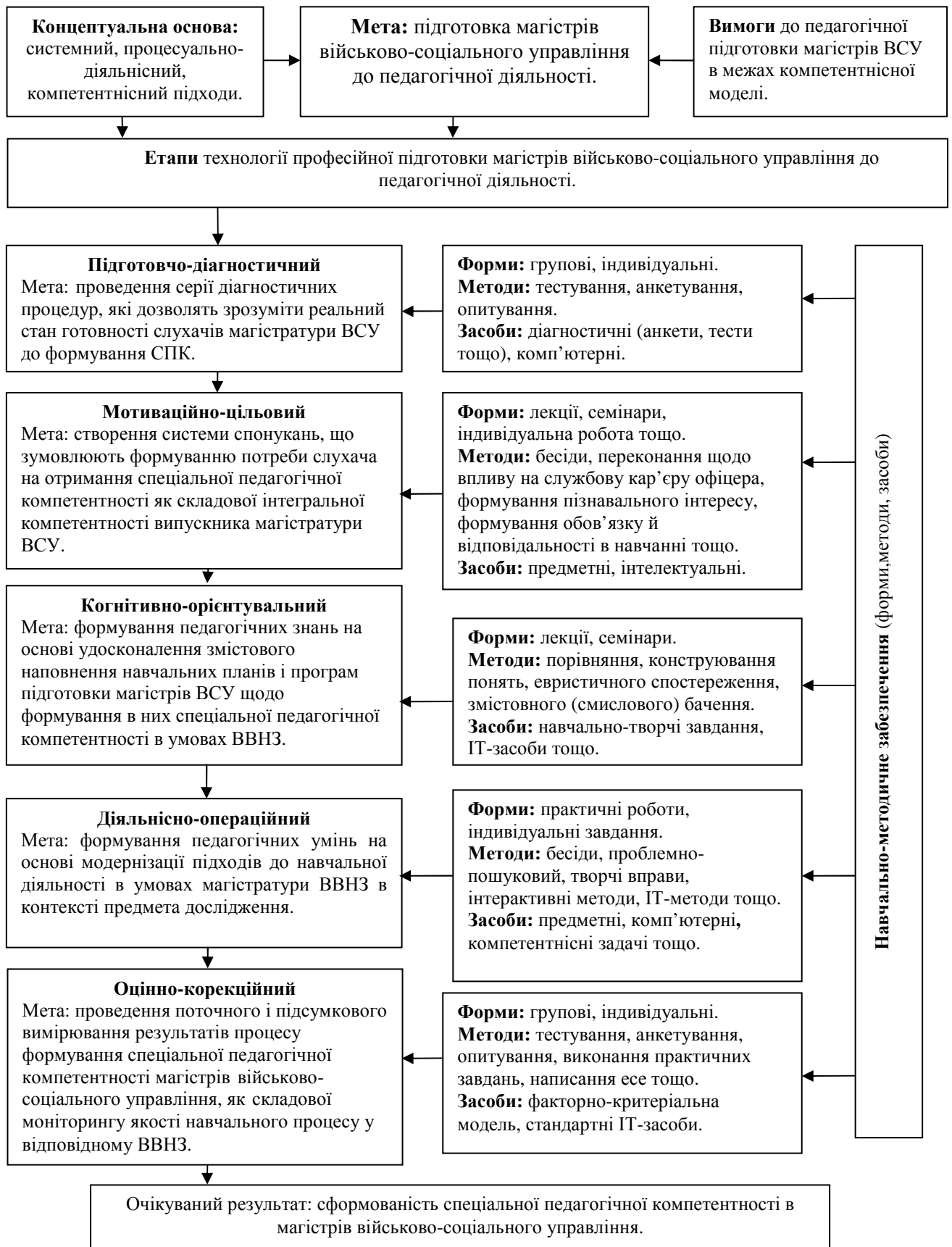


Рис. 1.3. Модель технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності

На когнітивно-орієнтувальному етапі переважно реалізується змістова складова технології, що передбачає внесення змін до навчальних планів і програм, які дозволять формувати в процесі навчання певну компетентність (у межах цього дослідження – педагогічну). У процесі його реалізації суттєво зростає науково-теоретична підготовка майбутніх офіцерів.

На цьому етапі переважно відбувається засвоєння слухачем магістратури відповідних знань. Саме тому важливим є ретельний відбір змісту навчальних програм з урахуванням специфіки підготовки у ВВНЗ. Специфіка цього етапу полягає в тому, що основи педагогіки бажано розглядати, використовуючи приклади, які безпосередньо стосуються майбутньої діяльності слухачів магістратури військово-соціального управління. Особливої уваги потребує як набір предметів, так і кількість годин на їх викладання.

Акцент робиться на цілісному засвоєнні навчального матеріалу та опануванні специфіки педагогічної діяльності в структурних підрозділах Збройних сил України й інших воєнізованих формувань, ВВНЗ. Кожен слухач повинен зрозуміти своє місце в цьому процесі. Важливим є також створення умов для можливості індивідуального вибору змісту навчальної діяльності. Детально це питання висвітлено Р. Торчевським на прикладі моделі розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління [314].

На діяльнісно-операційному етапі перевага надається формуванню вмінь як практичної складової педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління. Відбувається вдосконалення організації самостійної роботи магістрів, залучення їх до науково-дослідної й педагогічної роботи тощо.

Важливим є практичний етап, який передбачає формування практичних вмінь певної направленості. Саме тому стандартизовані підходи, які використовуються у ВНЗ педагогічного профілю потребують своєї модернізації відповідно до існуючого замовлення на випускника ВВНЗ.

На цьому етапі суттєво зростає роль практичної взаємодії викладачів і слухачів магістратури, що в результаті впливає на формування професійних навичок, потребу в самоосвіті тощо.

Пріоритет надається аудиторним, переважно практичним формам навчання й позааудиторній роботі. Значна увага приділяється пізнавальним завданням. Суттєво зростає вплив не тільки викладача, а й керівника магістерської роботи для поліпшення самоорганізації діяльності слухача.

При реалізації цього етапу особливу увагу необхідно надавати принципам індивідуалізації, диференціації, практичної спрямованості, реалізація яких поліпшить створення індивідуальної траєкторії навчання майбутніх офіцерів. Акцент робиться також на накопиченні й обробці матеріалів для написання підсумкової роботи з кожної навчальної дисципліни педагогічного циклу. На таких факультетах як гуманітарний вони можуть бути складовою магістерської роботи, зважаючи на висвітлення окремих аспектів роботи із особовим складом.

На цьому етапі відбувається фактично набуття й практичне вдосконалення складових педагогічної компетентності.

Оцінно-корекційний етап передбачає проведення низки поточних і підсумкових вимірювань успішності формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління як складової моніторингу якості навчального процесу у відповідному ВВНЗ. Значна увага на цьому етапі приділяється також самоконтролю слухачів у процесі засвоєння ними магістерських програм. Його мета полягає в необхідності створення або залучення певних методик оцінки рівня сформованості педагогічної компетентності випускника магістратури ВСУ. Сьогодні таких методик бракує. Набуває поширення використання факторно-критеріальних моделей, побудованих на засадах кваліметричного підходу, що відображено в роботах О. Ануфрієвої, О. Касьянкової, Г. Єльнікової, В. Луначека, З. Рябової та ін. [4; 9; 116; 156; 272–274]. Разом із тим, вони отримали обмежене використання у ВНЗ військового профілю. Значна частина професорсько-

викладацького складу не володіє основами кваліметрії й потребує підвищення кваліфікації в цьому напрямі.

У сьогоднішніх умовах доцільним є також використання засобів тестування для поліпшення оцінювання формування педагогічної компетентності в умовах магістратури, як це практикується у ВНЗ США і Європи [98; 157]. Сьогодні формується певний вітчизняний досвід, який потребує суттєвого поліпшення.

Слід зауважити, що правильно спланована й науково-обґрунтована діяльність на цьому етапі дозволяє не тільки виміряти підсумкову додаткову вартість у формування певної компетентності випускника магістратури, а й здійснювати постійний моніторинг навчального процесу. Відстежувати зміну ставлення слухачів до навчання, доцільність добору форм, методів, засобів і прийомів навчальної роботи. Варіювати їх у залежності від індивідуальної траєкторії професійної підготовки кожного слухача тощо. Відстежувати зміну ставлення слухача до формування цієї спеціальної компетентності. Нами також розроблено алгоритм реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, який детально висвітлено нами в підрозділі 2.2 розділу 2.

В. Шемчук визначає, що найбільш істотно впливають на ефективність військово-дидактичного процесу для майбутніх магістрів військового управління такі педагогічні умови, які сприяють розвиненості ціннісно-мотиваційного, поняттєво-змістовного, емоційно-вольового, практиологічного, менеджерського та суб'єктивного критеріїв управлінського мислення [339]. Погоджуючись із цим, слід наголосити, що технологію формування педагогічної компетентності магістрів ВСУ в процесі професійної підготовки у ВВНЗ доцільно віднести до класу технологій навчання й акцентувати увагу на тому, що її застосування дозволить суттєво поліпшити формування інтегральної професійної компетентності офіцерів Збройних сил України та інших військових формувань.

Висновки до розділу 1

1. Проблеми професійної підготовки військових фахівців як представників непедагогічних спеціальностей до педагогічної діяльності досить обмежено висвітлені сьогодні в науковій літературі. Не є винятком і відповідна підготовка магістрів ВСУ. У контексті предмета нашого дослідження її результатом є формування спеціальної педагогічної компетентності. Слід також зазначити, що понятійно-термінологічний апарат за зазначеною проблематикою знаходиться в стадії становлення й потребує свого унормування й збалансованості між науковими джерелами й нормативно-правовими документами. Крім того, слід підкреслити зростання ролі вищої військової освіти в обороноздатності України з урахуванням вимог поточного моменту історичного розвитку.

2. Спеціальна педагогічна компетентність є важливою складовою процесу підготовки випускника магістратури у ВНЗ військового профілю. Разом із тим професійна підготовка магістрів ВСУ до педагогічної діяльності потребує створення компетентнісної моделі магістра з чітким висвітленням тих загальних і спеціальних компетентностей, які повинні бути сформовані. Формування педагогічної компетентності в магістрів ВСУ є складним системним процесом і потребує своєї деталізації на засадах системного й компетентнісного підходів.

3. Педагогічна компетентність є спеціальною компетентністю магістра ВСУ. Її формування потребує створення відповідних педагогічних технологій, які відображують вимоги поточного моменту в розвитку вищої військової освіти в Україні в контексті провідних положень Болонського процесу. Процес формування спеціальної педагогічної компетентності відбувається, як правило, у межах реалізації варіативної частини навчального плану ВВНЗ. У процесі проведеного дослідження доведено також необхідність принципового перегляду навчальних планів підготовки в магістратурі ВВНЗ, варіативна частина яких повинна містити групи

навчальних дисциплін, направлені на формування тієї чи іншої спеціальної компетентності (у тому числі й педагогічної).

4. Педагогічна компетентність магістра ВСУ повинна бути структурована у двох основних напрямках: робота з особовим складом Збройних сил України та інших військових формувань і викладання у ВВНЗ. Разом із тим слід підкреслити, що переважна більшість робіт щодо формування педагогічної компетентності стосується її формування в студентів і випускників педагогічних ВНЗ. Каталізатором зазначених процесів може стати низка науково-комунікативних заходів, у тому числі з використанням ІТ-технологій, проведених на базі ВВНЗ із залученням фахівців НАПН України, відповідні проблеми регулярно повинні обговорюватися на засіданнях учених рад ВВНЗ тощо.

5. У сучасній науковій педагогічній літературі існує консенсус поглядів на визначення поняття «педагогічна технологія». Разом із тим немає усталеного алгоритму висвітлення педагогічних технологій у матеріалах дисертаційних досліджень на основі принципу відтворюваності. Більшість педагогічних технологій розроблені для використання у сфері загальної середньої освіти. Вища школа має дефіцит сучасних педагогічних технологій щодо формування певних професійних компетентностей у випускників ВНЗ. Відповідно у ВВНЗ ця проблема додатково загострюється. На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти недооцінюється необхідність розроблення педагогічних технологій формування педагогічної компетентності у фахівців непедагогічної сфери, особливо під час навчання в магістратурі.

6. Загальною проблемою в процесі розробки таких технологій є потреба в удосконаленні методик оцінювання окремих компетентностей випускників магістратури ВСУ, зокрема їх СПК, на засадах кваліметричного підходу. Доопрацювання потребує зміст навчальних дисциплін, у межах яких формується СПК слухачів ВВНЗ й алгоритм реалізації відповідної технології.

Матеріали першого розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора [180–181; 183; 185; 188–190].

РОЗДІЛ 2

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Підготовчо-діагностичний та мотиваційно-цільовий етапи технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності

Підготовчо-діагностичний етап технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, як уже зазначалось нами в підрозділі 1.3 першого розділу, передбачає проведення серії діагностичних процедур, які дозволять зрозуміти реальний стан готовності слухачів магістратури до формування педагогічної компетентності.

У сучасній педагогічній науці діагностику розглядають як підрозділ педагогіки, що вивчає принципи й методи розпізнавання та встановлення ознак, що характеризують нормальний (або з відхилом від норм) перебіг педагогічного процесу та розглядає процедури встановлення діагнозу. Саме поняття «педагогічна діагностика» було запропоноване німецьким дослідником К. Інгенкампом у 1968 р. [104].

Психолого-педагогічний супровід вищої професійної освіти на основі компетентнісного підходу, за О.Романовою, здійснюється за такими напрямками: адаптаційний, профорієнтаційний, діагностичний, розвивальний, консультаційний [271]. О.Майоров визначає педагогічну діагностику як процес встановлення й вивчення ознак, що характеризують різні елементи педагогічної системи й умов її функціонування для прогнозування можливих тенденцій розвитку, відхилень, запобігання заходами педагогічної корекції небажаних тенденцій і стимулювання позитивних елементів розвитку

(особистості, групи, педагогічних явищ) [164, с. 223].

Досить часто в науковій літературі використовується термін «діагностика якості педагогічної діяльності», який з точки зору О.Бондарчук та інших є процесом виявлення й опису актуального стану педагогічної діяльності та його причин, об'єктивних тенденцій і прогнозування якості педагогічної діяльності тощо. Автори вказують, що діагностика якості педагогічної діяльності здійснюється за кількома напрямками. По-перше виявляється готовність учителя до педагогічної діяльності, рівень його професійної компетентності, орієнтація на постійний розвиток і професійне самовдосконалення тощо. По-друге, визначаються особливості відбору вчителем змісту й форм організації навчання. По-третє, досліджуються особливості організації взаємодії педагога з учнями [83, с.216].

О. Єфремов указує, що зараз у педагогіці існує тенденція посилення уваги до проблем діагностики, різним аспектам оцінки досягнень і компетентності тих, хто навчається, з метою підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення його цілей, реалізації його гуманістичної й компетентнісної направленості. На його погляд, педагогічна діагностика – це пізнавально-перетворювальна діяльність педагога щодо з'ясування й обліку індивідуальних і групових особливостей, станів і якостей учасників освітнього процесу й досягнення педагогічних цілей.

У системі педагогічної діагностики автор виділяє:

- у групі структурних компонентів: мету, педагогічний діагноз, методи, об'єкти, суб'єкти педагогічної діагностики;
- у групі функціональних компонентів: завдання, функції, види й напрями педагогічної діагностики [86–87].

У контексті предмета нашого дослідження слід навести точку зору Л. Лур'є, який, розглядаючи роль освіти в реформуванні армії, наголошує, що складним завданням нашого часу є об'єктивна діагностика достеменного стану справ. Реформи армії й освіти, які народжуються в різних міністерствах, повинні мати не тільки однакову направленість, а й взаємно

посилювати одна одну. Автор наголошує, що військова педагогіка зіткнулася сьогодні з виключно складними проблемами формування особистості військовослужбовця в процесі його професійної діяльності [161]. У своїх роботах, присвячених навчанню у ВВНЗ, О. Воскресенко акцентує увагу на необхідності проведення психолого-педагогічного аналізу причин низької успішності курсантів [35].

Виходячи з поглядів В. Аванесова, О. Єфремова, І. Булах, О. Майорова та інших фахівців у галузі педагогічної діагностики та беручи до уваги предмет нашого дослідження, слід наголосити, що метою підготовчо-діагностичного етапу технології було отримання педагогічно-значущої інформації, яка дозволила б максимально ефективно реалізувати всі етапи технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності. Фактично результатом цієї роботи є педагогічний діагноз, як основа для формування відповідної СПК випускника магістратури [1–3; 86; 164; 286].

Для досягнення поставленої мети використовуються методи педагогічної діагностики, які поділяють на такі групи:

1. Отримання діагностичної інформації (спостереження, опитування, анкетування, тестування).
2. Оцінювання діагностичної інформації (шкалування, математична статистика, рейтингове оцінювання).
3. Представлення й накопичення результатів діагностики (підготовка певних висновків за результатами діяльності).
4. Використання результатів діагностики (безпосередній або опосередкований педагогічний вплив, прогнозування, координація й планування педагогічних дій, надання рекомендацій тощо).
5. Оцінки достовірності результатів (експертиза, контрольні заходи, аналіз результатів діяльності, спостереження, статистична обробка інформації тощо) діагностики [86].

При реалізації підготовчо-діагностичного етапу технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності акцент робиться на

максимальному отриманні діагностичної інформації, як основи для подальшої успішної реалізації запропонованої технології.

Об'єкт педагогічної діагностики на цьому етапі передбачає з одного боку слухачів магістратури ВСУ відповідних ВВНЗ України, діагностування стану їх готовності до формування спеціальної педагогічної компетентності. З іншого, об'єктом діагностики є процесуальний компонент, пов'язаний із організацією навчального процесу в магістратурі ВВНЗ (форми, методи, технології навчання, кадрове, інформаційне, матеріально-технічне забезпечення навчального процесу тощо).

Суб'єктом педагогічної діагностики виступають професорсько-викладацький склад та керівники структурних підрозділів ВВНЗ, які реалізують запропоновану технологію для удосконалення професійної компетентності випускників магістратури ВВНЗ.

До *функціональних компонентів* цього етапу технології, що розглядається, ми відносимо такі *завдання*:

1. З'ясування реального стану педагогічної компетентності слухачів на момент вступу в магістратуру ВВНЗ.

2. З'ясування алгоритму організації навчального процесу і його ресурсного забезпечення в магістратурі ВВНЗ.

3. Підготовка інформаційної бази для подальших позитивних перетворень у навчальному процесі ВВНЗ щодо формування СПК як складової інтегральної компетентності магістра ВСУ.

Завдання підготовчо-діагностичного етапу технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності підлягають уточненню в процесі їх вирішення в кожному конкретному ВВНЗ. Функціями цього етапу технології є переважно інформаційно-аналітична, контрольна-оцінна, зворотнього зв'язку та інші, які ґрунтовно висвітлені в науковій літературі з педагогіки [224–226; 228].

Так, І. Доброскок виділяє функції аналітичну, дослідницьку, прогностичну, корекційну, соціально-профілактичну тощо, які сприяють

саморозвиткові, самопізнанню, самооцінці, самоорганізації та самореалізації магістра в процесі соціально-педагогічної діяльності. Автор в її основі бачить професійно-пізнавальну діяльність, орієнтовану на одержання конкретної спеціальності. За його дослідженнями, професійна особистість усе більше може вдосконалюватися відносно оптимального навчально-виховного процесу, що дозволить у подальшому сформувати нову систему становлення особистості. Зміни, які можуть призвести до утворення нової соціальної ситуації в процесі навчання, сприятимуть професійній діяльності особистості й характеризуватимуться індивідуальними технологіями виконання навчальних дисциплін [68]. Аналогічну точку зору висловлює І. Грязнов, який одною із найбільш важливих складових називає одержання інформації про стан процесу у ВВНЗ [54].

До групи функціональних компонентів, як ми вже зазначали вище, відносяться види й напрями педагогічної діагностики. Результати проведеного аналізу свідчать, що погляди науковців на виділення видів педагогічної діагностики в цілому збігаються. Називають початкову, коректуючи (поточну) й узагальнюючу (підсумкову) діагностику [74]. Щодо напрямів педагогічної діагностики, то їх визначення є більш гнучким, але в основному, це: педагогічна психодіагностика, дидактична діагностика, діагностика вихованості, управлінська діагностика [171].

У процесі розробки підготовчо-діагностичного етапу технології, для того щоб з'ясувати фактори, критерії й показники, за якими необхідно проводити діагностику слухача магістратури ВВНЗ щодо його готовності до формування СПК, було здійснено аналіз основних чинників, які впливають на якість підготовки магістранта. Ми виходили з положень, наведених у роботах Е.Короткова, який вважає, що якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначає послідовне й практично ефективне формування компетентності й професійної свідомості. Він виділяє *три групи характеристик*: якість потенціалу досягнення цілей освіти, якість процесу формування професіоналізму і якість результату освіти

У широкому сенсі якість потенціалу досягнення цілей освіти передбачає аналіз якості цілей освіти, якість освітніх стандартів, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість професорсько-викладацького складу, якість абітурієнтів (студентів, слухачів), якість інформаційно-методичної бази [133, с.77]. При реалізації цього етапу необхідно також брати до уваги положення Закону України «Про вищу освіту», у яких наголошується на процедурах і заходах забезпечення якості вищої освіти [253].

Виходячи з предмету нашого дослідження цей етап технології передбачає проведення діагностики за певними блоками, які мають різне призначення.

Перший блок передбачає проведення аналізу нормативно-правового й ресурсного забезпечення процесу формування СПК у магістрів ВСУ. У процесі його реалізації відбувається аналіз:

– існуючих нормативно-правових документів у контексті цілей освітньої підготовки магістра військово-соціального управління й діючого освітнього стандарту згідно з предметом дослідження. Результатом цього аналізу є з'ясування існуючої ситуації й підготовка пропозицій для вирішення існуючих проблем на загальнодержавному рівні й рівні керівника ВВНЗ.

– окремих напрямів матеріально-технічного забезпечення, таких як наявність спеціально підготовлених аудиторій. Він передбачає підготовку пропозицій, які вирішуються переважно на рівні керівництва ВВНЗ. Значна частина цих матеріалів відображена в акредитаційній справі для спеціальності, що розглядається;

– якісного складу професорсько-викладацького складу й наявності в нього спеціальної освіти, необхідної підготовки до формування в слухачів магістратури педагогічної компетентності;

– контингенту вступників до магістратури військово-соціального управління, що передбачає в тому числі аналіз показників базової освіти, військового стажу, професійного досвіду тощо;

– наявної інформаційно-методичної бази, що включає аналіз інформаційно-бібліотечних ресурсів, ІТ-складової тощо.

Ми додатково акцентуємо увагу на необхідності ретельного аналізу якості професорсько-викладацького складу, як однієї з найбільш важливих умов подальшої реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності. У цьому контексті В. Вакуленко пише, що досягнення високого рівня професіоналізму викладача пов'язується не тільки з розвитком здібностей, але й глибоких знань у конкретній галузі діяльності, а також нестандартного володіння вміннями, які необхідні для її успішного виконання. Справжній професіоналізм завжди супроводжується сильною й стійкою мотиваційно-емоційною зарядженістю на основі діяльності на досягнення в ній унікального неординарного результату. Успішність, продуктивність діяльності викладача залежить не тільки від особистісних якостей, науково-теоретичної підготовки, але, головне, – педагогічної майстерності [23]. Ми підтримуємо К. Дубового, який наголошує, що поряд із багатьма проблемами, що впливають на якість вітчизняної освіти, виділяється роль викладача ВНЗ [77].

Аналіз багатьох наукових джерел свідчить, що висококваліфікований викладач повинен уміти визначити рівень навичок студентів і визначити відповідні навчальні задачі; урізноманітити стиль і методи навчання; правильно оцінювати успіхи та недоліки студентів; методично грамотно планувати заняття та давати чіткі завдання [77; 85; 120; 197; 210; 221; 230].

Розглядаючи питання формування СПК у магістрів ВСУ, слід акцентувати увагу на досвіді США, де створена ґрунтовна система тестування педагогічної компетентності викладачів. Для діагностики різних аспектів діяльності педагогів, зокрема педагогічної компетентності,

використовуються різні тести. Кожен штат має свої тести оцінювання педагогічної компетентності викладачів і самостійно визначає прохідні бали на обіймання викладацьких посад [98].

Під час реалізації *другого блоку* з'ясовується стан процесуальної складової. Це існуючий алгоритм навчально-виховного процесу, педагогічні методи й технології, що використовуються в навчальному процесі, форми його організації, вмотивованість слухачів і викладачів на формування педагогічної компетентності, інтенсивність освітнього процесу тощо.

При реалізації цього блоку необхідно зробити акцент на з'ясуванні співвідношення процедурних складових навчального процесу з процесом формування компетенцій, які в результаті дадуть таке інтегральне утворення як спеціальна педагогічна компетентність. Саме під час реалізації цього блоку суб'єкти навчального процесу роблять висновок про необхідність корегування тих чи інших форм, методів і технологій навчання.

Робота з діючим на той момент алгоритмом навчального процесу дозволяє також з'ясувати доцільність просторово-часових меж реалізації певних навчальних дій, направлених на формування спеціальної педагогічної компетентності. Діяльність у межах цього блоку дозволяє вийти на модернізований алгоритм навчально-виховного процесу, запропонувати місце для нових форм, методів і технологій навчання в процесуальному полі магістратури.

У *третьому блоці* розглядаються результати базової освіти вступника в магістратуру, безпосередньо відбувається діагностики наявних знань, умінь, навичок, особистого досвіду, які будуть основою для формування педагогічної компетентності, що передбачає розробку інструментарію вимірювання: низки анкет, тестових завдань тощо. Більш того, саме цей інструментарій використовується на контрольно-оцінювальному етапі технології для проведення порівняльної оцінки входу й виходу системи формування спеціальної педагогічної компетентності у випускника магістратури військово-соціального управління. Саме ці матеріали є

основними при проведенні педагогічного експерименту й аналізу його результатів.

Результати підготовчо-діагностичного етапу є вкрай важливими для правильної реалізації всіх наступних етапів технології.

Нижче наведемо *результати опитування*, проведеного нами в межах діагностичного етапу технології. Для отримання максимально можливих репрезентативних показників опитуванням було охоплено слухачів усіх спеціальностей, за якими відбувається підготовка в магістратурі Національної академії Національної гвардії України. Метою цього опитування було з'ясування ставлення слухачів до формування педагогічної компетентності й стан певних показників, що входять до її складу. Вивчалася також точка зору викладачів (у тому числі й викладачів магістратури) ВВНЗ на зазначену проблему. Проведене дослідження дозволило внести необхідні корективи в процес розроблення запропонованої в роботі технології й зміст магістерських програм ВВНЗ України та стратегію підвищення кваліфікації викладачів, що забезпечують навчальний процес.

В опитуванні брали участь 76 магістрів Національної академії Національної гвардії України. Крім того, було опитано викладачів НАНГУ, у тому числі тих, що викладають у магістратурі (усього 51 особа). Опитування проводилося за підтримки фахівців інформаційно-аналітичного відділу Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентіві України, а його результати оброблялися з використанням відповідного програмного забезпечення й комп'ютерних засобів.

Усі опитані слухачі магістратури мали вік понад 26 років, 5,3% опитаних отримали рівень бакалавра, 80,3% - спеціаліста, 14,5 % – магістра за іншими напрямками підготовки. Переважна більшість слухачів магістратури – 98,6% мали стаж військової служби понад 10 років.

Слід наголосити, що слухачі магістратури показали досить високі показники щодо ознайомлення із працями педагогів у сфері загальної

педагогіки, дидактики, теорії виховання (70–71%). Для порівняння слід сказати, що аналогічні показники в опитуванні курсантів, що навчаються за бакалаврськими програмами, не перевищують 48%, а за окремими напрямами (дистанційна освіта, методика педагогічних досліджень тощо) – 3%.

Зауважимо, що більшість слухачів магістратури вивчали певні курси з педагогіки під час отримання базової освіти – 84%. Разом із тим, вони вказали, що навчальний курс з педагогіки задовольнив їх тільки на 50–75%, для 28,1% цей показник не досяг 50%.

Важливою складовою професійної освіти є володіння сучасними педагогічними технологіями. Опитування показало, що певну інформацію з цього питання мали 78,4% респондентів. Узагалі абсолютна більшість опитаних слухачів магістратури вважає необхідним викладання у ВНЗ педагогічних дисциплін – 85,3%. Разом із тим, визначаючись серед дисциплін, які вони бажали б прослухати, крім традиційної педагогіки вищої школи й основ теорії виховання, пріоритет отримали: «Квалітологія» – 71,83% (49,3% опитаних узагалі не знайомі із цією наукою), «Основи тестології» – 49,3%, «Управління якістю освіти» – 38%.

Основою сучасної професійної освіти є компетентнісний підхід. Це відображено в сучасних нормативних документах і наукових джерелах. Дослідження показало, що тільки 17,6% слухачів знали про компетентнісний підхід в освіті. Абсолютна більшість (73%) зазначили своє повне незнання цього питання, а – 9,5% вагалися із відповіддю. 86,9% опитаних не змогли назвати різницю між компетентністю і компетенцією.

Позитивним є те, що слухачі магістратури показали досить високу обізнаність щодо спеціальних компетентностей, що повинні бути сформовані у випускника магістратури – 79,7%. Разом із тим, більшість із них мають досить приблизне розуміння компетентнісної моделі випускника магістратури ВНЗ. Її уявляють тільки 13,3% опитаних.

Слухачі магістратури значну увагу приділяють питанням якості освіти, однак змогли визначити термін «якість освіти» 37,3% респондентів. 57,3% опитаних вважають себе спроможними розробити факторно-критеріальну модель оцінювання певного освітнього процесу, 60% орієнтуються в питаннях освітнього моніторингу. Разом із тим, 78,7% висловили побажання прослухати курс з проблем оцінювання якості освіти для поглиблення своїх знань.

Абсолютна більшість учасників опитування (88%) висловилися за проведення педагогічної практики для слухачів магістратури. Це обумовлено ще й тим, що 82,4% з них не виключають можливості продовження своєї службової кар'єри як викладача ВНЗ. Для порівняння в курсантів, що навчаються за бакалаврськими програмами, він складає всього 40,6%.

Як уже наголошувалося, нами було опитано викладачів Національної академії Національної гвардії України. Стаж військової служби в більшості респондентів перевищує 10 років – 87%. Основна маса викладачів знайома з роботами із загальної педагогіки–70,6%, дидактики–74,5%, теорії виховання 70,6%. У той же час низькі показники (до 4%) в ознайомленні з роботами із дистанційної освіти, ІКТ в освіті, методики педагогічних досліджень тощо. Наведені результати є приблизно такими ж як і в слухачів магістратури НАНГУ. Викладачі НАНГУ висловили побажання прослухати такі предмети: «Міжнародні порівняльні дослідження»–58,8%, «квалітологія»–35,3%, «Управління якістю освіти»–29,4%, а 61,5% указали, що вони знайомі із сучасними педагогічними технологіями. Разом із тим, при конкретизації питання 86,3% опитаних мали певні проблеми із наданням відповіді. Аналогічний результат отримано й щодо спроможності реалізовувати викладачами компетентнісний підхід у процесі навчання. Так, наприклад, 64,3% викладачів вважають себе готовими до реалізації компетентнісного підходу, розуміються на ньому і готові назвати ключові компетентності, хоча 84,3% не готові назвати різницю між компетентностями і компетенціями. 73,7% викладачів вважають, що їх рівень підготовки

дозволяє сформулювати компетентності випускника магістратури, але тільки 19,6% опитаних можуть назвати їх структурні складові. Спроможними створити компетентнісну модель магістра-випускника вважають себе тільки 55,6% опитаних викладачів.

Певні проблеми в професорсько-викладацького складу є і зі знанням основних підходів до забезпечення якості освіти. Визначення терміну «якість освіти» змогли надати 82,4% опитаних. Значно менше респондентів володіють методиками оцінювання освітніх проектів і програм – 34%. Лише 33% викладачів знали, що вивчає наука «квалітологія». 10,2% вважають себе спроможними розробити факторно-критеріальну модель оцінювання певних процесів в освіті. Тільки 21,6% опитаних спроможні надати визначення терміну «освітній моніторинг». 10,6% викладачів указали, що вони готові до проведення моніторингу якості освіти.

Для порівняння наведемо результати дослідження проведеного групою науковців під керівництвом В.Лугового з представниками цивільних ВНЗ України. Згідно з ними актуальність для засвоєння представниками ВНЗ різних змістовних напрямів є такою:

- компетентнісний підхід і вимірювання результатів навчання – 23%;
- сучасні технології навчання у вищій освіті – 22%;
- вища освіта й ринок праці – 21%;
- забезпечення якості вищої освіти – 20%;
- запровадження ЄКТС – 20%;
- запровадження НРК – 20%;
- подвійні та спільні дипломи – 18%;
- мобільність студентів і викладачів – 17%;
- упровадження Болонського процесу – 14%;
- управління та розвиток персоналу – 13%;
- автономія та врядування у вищій освіті – 12%;
- інтернаціоналізація вищої освіти – 10% [153].

Наведені вище матеріали сприяли розробленню змістовного компоненту технології, особливо її когнітивно-орієнтувального етапу.

Діяльність на мотиваційно-цільовому етапі технології відбувається з урахуванням інформації, отриманої на підготовчо-діагностичному етапі. У процесі його реалізації першочерговим є розроблення ієрархічної структури цілей і результатів навчання, які націлені на формування спеціальної педагогічної компетентності.

У процесі розробки мотиваційно-цільового етапу технології ми виходили з теоретичних положень педагогічного цілеутворення, які висвітлені В. Беспальком, І. Гавриш, Б. Гершунським, Л. Карамушкою, Ю. Конаржевським, В. Луначеком, К. Яковенком та ін. [16; 36; 40; 124; 158; 217; 346]. У роботі використані також основні положення теорії мотивації, що відображено в дослідженнях таких авторів, як А. Маслоу, Д. Мак Клеланд, Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Снідерман, В. Врум, Л. Портер, Е. Лоулер, Д. Мак Грегор та ін. [166–167; 170; 246; 325; 350; 361].

Ми підтримуємо точку зору О. Смолінської, яка розглядає цілепокладання в освіті, як делеговану функцію держави. Трансляція її позиції на цілепокладання у ВВНЗ означає в сучасних умовах, по-перше, високий рівень декларованості відповідальності за результат, тобто якість випускника, по-друге, практичну відсутність бодай формального ставлення до якості його майбутнього професійного життя, результатів професійної діяльності. Важливим аспектом, на який вона вказує в тематиці цілепокладання, є технологічний. Однією зі специфічних педагогічних компетентностей є високоавтоматизована навичка формулювання цілей [294].

Цілі освіти в педагогіці трактуються як ідеальні прогнозовані результати педагогічної діяльності. Вони виступають безпосередніми мотивами спрямування, регулювання цієї діяльності [83, с.989]. У цьому контексті наведемо точку зору К. Яковенко, який цілком об'єктивно вказує, що мотиваційно-цільовий етап є початковим для адаптаційного процесу, у

межах якого реалізується ціннісно-мотиваційний компонент. Автор наголошує на важливості як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації студентів, однозначно віддаючи перевагу першій [346]. Реалізацію мотиваційно-цільового компоненту при реалізації в педагогіці технологічного підходу також вдало висвітлено Ю. Ібрагімом [106].

Актуальну точку зору висловлює М. Пригодій, який пише, що перехід студента від навчальної діяльності до професійної можливий не лише за рахунок зміни змісту завдань і специфіки діяльності, а й за допомогою створення умов для побудови нової потребо-мотиваційної структури особистості студента, яка визначає, відповідно, нові цілі та способи дії в досягненні результатів [251]. О. Конопля та інші виділяють чотири складові особистості професіонала: когнітивна (професійні знання); технологічна (професійні вміння, досвід реалізації професійних завдань); інтерактивна (уміння спілкуватися); мотиваційна й ціннісно-смілова (професійні мотиви, життєві цінності, відповідальність за результати діяльності тощо) [127]. Ці етапи по своїй суті співпадають зі структурою професійної компетентності.

Процес навчання розглядається в науковій літературі як ціленаправлена діяльність студентів. Систематизуючим фактором єдиної логіки, стратегії й цілісності модульної організації освітнього процесу у ВНЗ є ієрархія цілей, що відповідає вимогам споживачів – студентів, роботодавців. Комплексна дидактична мета є вершиною піраміди цілей і реалізується всією модульною програмою. Вона об'єднує інтегруючи дидактичні цілі, реалізацію який забезпечує конкретний модуль. Зазначені питання ґрунтовно розглянуті в роботах Л. Васильєва [24]. Цілком зрозуміло, що саме мотивоване цілепокладання є одним із ключових аспектів формування спеціальної педагогічної компетентності. На вплив соціальної взаємодії на становлення смислової, ціннісно-мотиваційної сфери особистості наголошує Ю. Ветров та інші, розглядаючи психолого-педагогічну підготовку викладача ВНЗ [31]. Більшість вчених сьогодні вказує на нову роль і значення знання в сучасній педагогічній освіті, що відповідно виходить зі зміни його функцій. У той же

час вони підкреслюють *адаптаційний аспект* змісту знання, пов'язаний із цілепокладанням: з якою метою засвоюється знання, яка в цьому доцільність [258].

У процесі розробки цього етапу технології ми спиралися також на роботу Ш.Річі та інших дослідників, присвячену управлінню мотивацією. Цими авторами в процесі роботи, яка тривала більше десяти років, складено ґрунтовний список мотиваційних факторів [267, с.379].

Отже, *метою* цього етапу технології є створення системи спонукань, що зумовлюють формування потреби слухача на отримання СПК як складової інтегральної компетентності випускника магістратури військово-соціального управління ВВНЗ на основі побудови дерева цілей у межах компетентнісної моделі магістра ВСУ.

У результаті деталізації мети нами було сформульовано такі *завдання* мотиваційно-цільового етапу технології:

1. Усвідомлення слухачами магістратури ВВНЗ необхідності формування в них спеціальної педагогічної компетентності.
2. Побудови слухачем особистого дерева цілей, пов'язаного з їх подальшими службовими перспективами (проходженням служби у військових підрозділах чи викладанням у ВВНЗ).
3. Посилення мотивації до учіння шляхом застосування ефективних форм і методів навчання, оновлення його змісту.
4. Стимулювання слухача магістратури ВВНЗ до саморозвитку й самовдосконалення.

Реалізація 1 завдання – *усвідомлення слухачами магістратури ВВНЗ необхідності формування в них спеціальної педагогічної компетентності* – базується на спроможності випускників магістратури ефективно управляти особовим складом військових підрозділів і здійснювати викладацьку діяльність у ВВНЗ. Загальновідомо, що усвідомлення це акт свідомості, предметом якого є сама діяльність [148]. Реалізація цього завдання передбачає наведення численних прикладів із діяльності командирів

військових підрозділів і професорсько-викладацького складу ВВНЗ. Крім того, слухачі магістратури знайомляться з результатами опитування, наведеними нами вище, під час висвітлення підготовчо-діагностичного етапу технології.

Важливим аспектом є формування в слухачів поглядів на освіту як цінність. У цьому процесі доцільно використовувати напрацювання В.Майбороди, який вважає, що праксеологічна підготовка – обов'язковий компонент освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня, що має на меті вироблення навичок і вмінь ефективної та якісної професійної діяльності студентів, що є складником системи професійної компетентності [163].

Як ми вже зазначали, реалізація 2 завдання – побудова слухачем магістратури особистого дерева цілей, пов'язаного з їх подальшими службовими перспективами (проходженням служби у військових підрозділах чи викладанням у ВВНЗ).

Це завдання передбачає побудову слухачем особистого дерева цілей, пов'язаного з його подальшими службовими перспективами, створення якого відбувається у відповідності до результатів декомпозиції певної соціально-педагогічної системи (табл.2.1). Для побудови дерева цілей слухач повинен бути знайомий з основами стратегічного менеджменту.

Слід також окремо зазначити, що матеріали, пов'язані із формуванням дерева цілей магістра ВСУ, стали основою для побудови факторно-критеріальної моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління».

Реалізація 3 завдання – посилення мотивації до учіння шляхом застосування ефективних форм і методів навчання, оновлення його змісту – пов'язана, перш за все, з удосконаленням дидактичних методів навчання. Упровадження в навчальний процес методів, націлених на стимулювання пізнавальної активності, мотивує слухачів як до колективного, так і до

індивідуального креативного пошуку вирішення певної педагогічної задачі. Слід наголосити, що індивідуальний пошук веде до створення здорового конкурентного середовища в навчальній групі.

Таблиця 2.1

Орієнтовний перелік цілей слухачів магістратури військово-соціального управління щодо формування в них спеціальної педагогічної компетентності

Стратегічна мета: формування спеціальної педагогічної компетентності як складової інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління.	
Окремі цілі	Завдання, виконання яких забезпечить досягнення цілей
1.Набуття знань, пов'язаних із формуванням педагогічної компетентності	1.Знати педагогічну термінологію. 2.Знати теоретичні основи педагогіки, у тому числі педагогіки вищої школи, андрагогіки тощо. 3.Мати уявлення про традиційні й сучасні (у тому числі інноваційні) педагогічні технології.
2. Розуміння педагогічних процесів у військових колективах	1.Розуміти педагогічну складову процесів, що відбуваються у військових колективах. 2. Уміти визначати педагогічні проблеми у військових колективах і групувати їх згідно з рівнями соціально-педагогічної військової системи. 3.Розуміти шляхи вирішення педагогічних проблем у військових колективах.
3.Застосування теоретичних матеріалів у конкретних практичних ситуаціях (формування певних умінь)	1.Уміти застосувати теоретичні знання для вирішення конкретної педагогічної ситуації. 2.Уміти підготувати навчальне заняття для військового підрозділу чи для навчальної групи у ВВНЗ.
4.Проводити ефективні педагогічні комунікації з курсантами й військовослужбовцями	1.Будувати комунікації з урахуванням вимог педагогічної етики. 2.Використовувати комунікацію для досягнення педагогічних цілей.
5.Проведення контрольної-аналітичної й оцінної педагогічної діяльності	1.Уміти аналізувати навчальний процес у військовому підрозділі чи ВВНЗ. 2.Уміти проводити контрольні або моніторингові процедури для поліпшення результатів навчального процесу. 3.Уміти оцінювати результати навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ.

Як правило, до слухачів магістратури доводиться інформація щодо ефективності окремих форм і методів організації навчального процесу для реальної можливості порівняти ефективність форм і методів, які вони використовували до вступу в магістратуру (табл.2.2) і тих, що пропонується

засвоїти в процесі навчання. За основу можна взяти класифікацію методів за Ю.Бабанським [224].

Таблиця 2.2

Динаміка методів навчання, що використовуються слухачами до вступу в магістратуру й після її закінчення (на основі класифікації Ю.Бабанського)

Методи, які переважають у навчальному процесі за участю слухача до вступу в магістратуру.	Методи, які переважають в навчальному процесі за участю слухача після навчання в магістратурі
1)Словесні методи (розповідь, бесіда, лекція). 2)Індуктивні методи. 3)Репродуктивні методи. 4)Методи навчальної роботи під керівництвом викладача. 4)Переважно методи усного контролю.	1) Наочні методи: ілюстрації, демонстрації. 2) Практичні методи: досліди, вправи, навчально-продуктивна праця. 3) Дедуктивні методи: аналітичні, синтетичні методи та ін. 4) Пошукові методи: частково-пошукові, дослідницькі. 5) Методи самостійної роботи. 6) Група методів формування інтересу до навчання: пізнавальних ігор, навчальних дискусій, створення ситуацій емоційно-етичних переживань, створення цікавих ситуацій – створення ситуацій аперцепції (опори на життєвий досвід), створення ситуацій пізнавальної новизни. 7) Група методів розвитку обов’язку й відповідальності в навчанні: переконання в значущості навчання, пред’явлення вимог, вправи у виконанні вимог, заохочення в навчанні, осуд недоліків у навчанні. 8)Методи письмового контролю (у тому числі засобами тестування).

Слід акцентувати увагу при реалізації цього завдання на ключовій ролі викладача, робота якого фактично виступає фактором-мотиватором. Оновлення моделей вищої освіти, за А. Факторовичем, супроводжується підвищенням вимог до її якості. Він вказує на суттєве зниження пізнавальної й професійної мотивації студентів, а викладач, навчаючи, повинен вирішувати задачу особистісно-професійного розвитку, корекції системи цінностей [321].

Під час реалізації цього завдання необхідно взяти до уваги точку зору О. Мацюк, яка, розглядаючи посилення мотивації учіння засобами

інформаційно-комунікаційних технологій, використала конкретні методичні напрями формування потреб та мотивів учіння студентів:

1. Удосконалення змісту навчання.
2. Постійне вдосконалення дидактичних методів навчання.
3. Нетрадиційні форми організації занять.
4. Уміле використання знань про взаємовідносини в навчальній групі як засіб формування потреб і мотивів учіння з метою створення умов проблемного навчання, інтенсивного обміну думками студентів під час дискусій, ділових і рольових ігор, проведення конференцій.
5. Формування позитивної мотивації через належне керівництво навчанням студентів [172].

Важливим аспектом мотивації є вдосконалення змісту навчання, що детально буде висвітлено нами в підрозділі 2.2 другого розділу. Для того щоб викликати в слухача бажання щодо формування спеціальної педагогічної компетентності, необхідно доцільно, з урахуванням військової педагогічної специфіки підібрати навчальний матеріал. Є очевидним, що в цьому випадку є неприйнятними підходи, які використовуються в педагогіці при підготовці вчителів-предметників для загальноосвітніх навчальних закладів і викладачів вищої школи (педагогічної, інженерно-технічної, філологічної тощо). Вища військова школа – це специфічний напрям, який потребує відповідних педагогічних рішень.

На специфіку педагогічної діяльності у військових підрозділах і ВВНЗ впливає також низка чинників, які обумовлені сучасною військово-політичною ситуацією в Україні, особливостями проведення антитерористичної операції тощо.

Під час реалізації 4 завдання – *стимулювання слухача магістратури ВВНЗ до саморозвитку й самовдосконалення* – передбачається запровадження системи заходів, яка дозволить поліпшити процес набуття спеціальної педагогічної компетентності шляхом усвідомлення її важливості

для роботи з особовим складом військових частин і підрозділів та подальшого кар'єрного зростання кожного індивідуума.

Г.Селевко та ін. визначають саморозвиток як інтелектуальний процес, тому що він передбачає певну усвідомленість особистістю себе, своєї діяльності. Одночасно це й вольовий процес, що охоплює всю життєдіяльність від конкретної ситуації до всього способу життя людини. Зазначені вище процеси тісно переплітаються з емоційно-моральним і становлять складний процес самозмінення особистості [279].

З іншого боку, К.Журба визначає саморозвиток як процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації нових знань, умінь і навичок. Професійно-педагогічний саморозвиток у науковій педагогічній літературі визначають як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфери вчителя [83, с.801–802]. Самовдосконалення людини лежить у своєрідному самовихованні або є цілеспрямованою дією особистості по відношенню до себе для подальшого розвитку. Відповідні умови щодо слухача магістратури ВСУ відображено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Умови саморозвитку й самовдосконалення слухача магістратури щодо сформованості спеціальної педагогічної компетентності

Зовнішні умови	Внутрішні умови
1) Вимоги Закону України «Про вищу освіту» й інших нормативно-правових документів, у тому числі відомчих, що регламентують діяльність у сфері вищої військової освіти. 2) Вимоги керівництва ВВНЗ. 3) Можливість службового просування.	1) Самостверження як педагога. 2) Творча реалізація. 3) Інтерес до оволодіння новою компетентністю. 4) Можливість більш ефективно реалізувати професійні цілі за рахунок набуття спеціальної педагогічної компетентності.

Слід наголосити, що внутрішня мотивація є більш потужною, ніж зовнішня, отже, на цій складовій потрібно зробити акцент. К. Яковенко констатує, що зовнішньо мотивовані студенти не такі самостійні й довільні в організації процесу навчання, менше «занурені» в навчальну діяльність. Їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу й результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію) [346].

Таким чином, діяльність на мотиваційно-цільовому етапі технології є важливим чинником у формування СПК у магістрів ВСУ в умовах ВВНЗ.

2.2. Когнітивно-орієнтувальний і діяльнісно-операційний етапи технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління

Когнітивно-орієнтувальний етап технології передбачає вдосконалення змістової підготовки магістрів ВСУ щодо формування в них СПК в умовах ВВНЗ. У значній мірі він базується на результатах, отриманих під час реалізації попередніх етапів технології.

І. Кім та ін. пишуть, що феномен наростання когнітивних, знанієвих витоків у сучасному виробництві не пояснюється традиційними ЗУНами. До того ж для сучасного спеціаліста важливі не стільки знання, скільки спроможність застосовувати їх для вирішення ситуацій і проблем, що виникають у професійній діяльності і в житті. При такому підході знання трактуються як пізнавальна база компетентності спеціаліста [117]. Цю точку зору посилює М. Соснін, який наголошує, що вихідною позицією для проектування процесу й змісту навчання в компетентнісній моделі повинна стати не наперед задана структура дисципліни, а структура компетенцій освітньої програми [300].

Сучасна військово-політична ситуація в Україні і світі потребує суттєвих змін і в змісті військової освіти, її концептуально-методологічних

основах. Це в свою чергу пов'язано і з глобальними тенденціями в розвитку педагогіки. У науковій літературі вказується, що в сучасній ситуації відбулися докорінні зміни – економічні, демографічні, соціальні, культурні, що обумовило мультипарадигмальність педагогічного знання, що потребує якісно перегляду предметного змісту педагогічної освіти [322–323]. Проблеми ефективності військово-дидактичного процесу в цьому контексті детально висвітлюються В.Шемчуком [339].

Виходячи зі структури професійно-педагогічної компетентності, розробленої В.Сластьоніним, виділяють два основних компоненти: систему знань, що визначає теоретичну готовність учителя, і систему умінь і навичок, що складають його практичну готовність [288]. Д.Фельдштейн пише, що однією з найважливіших ліній сучасної освіти є необхідність внесення принципових змін у його зміст. Проблема змін структури, форм, методів, змісту освіти є надзвичайно складною. Вона потребує розгляду й вирішення багатьох принципово нових питань [322]. Л. Васильєв указує, що дослідження особливостей внутрішньої взаємодії між елементами педагогічної системи, моделювання відносин, що дозволяють привести до руху когнітивний, чуттєвий і діяльнісний компоненти психічної сфери особистості студента, найбільш ефективно можна привести на прикладі модульної технології освітнього процесу в ВНЗ [24]. За Г.Саранцевим проблемою сучасної педагогічної освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу є те, що узагальнена форма представлення компетенцій викликає суттєві труднощі в їх формуванні [278].

Н.Дем'яненко вказує, що перехід до компетентнісної освіти потребує суттєвих змін, наявної педагогічної системи університету в змісті навчання, діяльності викладача і студента, у технологічному забезпеченні навчального процесу, в освітньому середовищі як системі впливів і умов формування й розвитку особистості в соціальному і просторово-предметному оточенні навчального закладу [61].

Особливу увагу необхідно акцентувати на точці зору А. Коробцова та

інших, які вказують, що освітній процес у межах певного напрямку передбачає профільну підготовку на основі додаткового формування спеціальних компетенцій [132]. Н. Соснін указує, що головним механізмом трансляції їх у зміст освіти є матриця відповідності заданих у стандарті компетенцій – дисциплінам навчального плану. Функція матриці є в тому, щоб встановити відповідність компетенцій або їх складових тим чи іншим дисциплінам навчального плану [300].

І. Столбова вказує, що формування часток компетенції в межах конкретної дисципліни йде шляхом поступового освоєння її складових (компонент), а результати навчання висвітлюються як знання, уміння, володіння (ЗУВи). Після закінчення навчання останнє повинно гарантувати успішність професійної діяльності на відповідному кваліфікаційному рівні. *Компетентнісна модель* предметної підготовки (КМПП) є «проекцією» компетентнісної моделі випускника на область предметної підготовки [301].

О. Еліна та інші пишуть, що при визначенні результатів навчання суттєві труднощі виникають при співвідношенні формулювань компетенцій і висвітленні результатів навчання за окремими позиціями навчального плану, інакше кажучи, розшивка компетенцій на конкретні знання, уміння і навички тощо. Для полегшення цього процесу автори пропонують використовувати спеціальні алгоритми, які вони називають «картами компетенцій» [79]. Ми виходили з того, що застосування цього підходу, у тому числі при формуванні СПК дозволить більш системно відібрати зміст підготовки магістрів ВСУ в контексті їх педагогічної підготовки.

М. Нестерова вказує, що одним із завдань сучасної вищої освіти є підвищення когнітивної ефективності [203]. Т. Бурзалова підкреслює, що компетентнісний підхід, який активно запроваджується сьогодні на всіх рівнях освіти, направлений на формування вміння виконувати конкретний вид навчальної або професійної діяльності. У практико-орієнтованій парадигмі освіти, що реалізується засобами компетентнісного підходу, змінюються як *зміст* освіти, так і взаємовідношення суб'єктів навчально-

виховного процесу. Представлення змісту розраховано не на розвиток особистісних структур, а на оволодіння компетенціями щодо виконання певного виду діяльності [22]. Виходячи з ідей контекстного навчання за А.Вербицьким і положень, відображених у роботах Т.Бурзалової, можна сформулювати певні принципи навчання:

- особистісне включення слухача в навчальну діяльність;
- провідна роль сумісної діяльності, міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- педагогічно доцільне узгодження нових і традиційних педагогічних технологій;
- єдність навчання і виховання особистості професіонала [22; 28].

Л. Кліх чітко вказує, що перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту професійної підготовки всіх кваліфікаційних рівнів, у том числі й магістрів [119].

Як ми вже зазначали, формування педагогічної компетентності магістрів ВСУ потребує суттєвих змістовних перетворень. Стрімкий розвиток суспільства, глобалізація освіти вносять свої корективи в зміст і структуру навчальних планів і програм за напрямом, що розглядається. У цьому контексті необхідно навести точку зору В.Кременя, який наголошує на необхідності перегляду змісту курсу педагогіки як інтегрованої базової навчальної дисципліни. Він підкреслює, що треба й надалі розвивати фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності [139, с.99]. Ці положення в повному обсязі стосуються військових кадрів, що готуються в магістратурі ВВНЗ.

Дисципліни педагогічного спрямування не є профільними, разом із тим підготувати для них науково-методичне забезпечення для викладача непрофільної дисципліни у ВВНЗ не є проблемним, зважаючи на велику кількість електронних і друкованих джерел, методичних розробок за цією тематикою, значна кількість яких орієнтується саме на студентів непедагогічних спеціальностей [20].

Сучасна теорія й практика освіти педагогічних працівників базується на системі методологічних, загально педагогічних, андрагогічних, дидактичних і психологічних принципів залежно від напрямів, мети і завдань. За Р. Вернидуб зміст педагогічної освіти, сформульований у працях багатьох учених, нині розглядається як:

- система узагальнених фундаментальних загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань;
- система узагальнених, спеціальних, психолого-педагогічних, методичних, дослідницьких умінь та способів діяльності;
- досвід творчої практичної професійної діяльності;
- досвід емоційно-вольового ставлення, інтелектуального й педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами [29].

Цікавою в цьому контексті є точка зору І. Гусевої та ін. Вони пишуть, що магістр, націлений на науково-дослідну і педагогічну діяльність, повинен бути підготовлений до вирішення професійних завдань:

- розробка робочих планів і програм, проведення наукових досліджень і розробок, підготовка завдань для груп і окремих виконавців;
- розробка інструментарію досліджень, що проводяться, аналіз їх результатів;
- підготовка даних для складення оглядів, звітів і наукових публікацій;
- збір, обробка, аналіз, систематизація інформації за темою, вибір методів і засобів вирішення завдань дослідження;
- організація й проведення наукових досліджень, у тому числі статистичних, проведення опитувань;
- розробка теоретичних і економетричних моделей процесів, що досліджуються, явищ і об'єктів, що відносяться до сфери професійної діяльності, оцінка й інтерпретація отриманих результатів;
- розробка навчально-методичних матеріалів тощо [56].

Зазначене в контексті предмету нашого дослідження вказує на те, що випускник магістратури ВСУ повинен мати знання про сучасні методи

навчання та бути спроможним їх застосовувати, розробляти навчальні плани, програми й відповідне методичне забезпечення для викладання дисциплін військового і загального спрямування у ВВНЗ.

Отже, *метою* цього етапу технології є вдосконалення змістового наповнення навчальних планів і програм підготовки магістрів військово-соціального управління щодо формування в них спеціальної педагогічної компетентності в умовах ВВНЗ.

Досягнення зазначеної мети передбачає реалізацію таких *завдань*:

1. Аналіз навчальних планів і програм підготовки магістрів військово-соціального управління в контексті предмета нашого дослідження.

2. Удосконалення змістового наповнення навчальних дисциплін, що викладаються в магістратурі і націлені на формування спеціальної педагогічної компетентності.

3. Розробка факультативних курсів, направлених на формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління.

Зміст навчання здебільшого був відображений у навчально-методичних комплексах відповідних дисциплін. За що, у нашому випадку, відповідає кафедра військового навчання й виховання гуманітарного факультету НАНГУ, яка забезпечувала процес навчання з відповідного блоку дисциплін. Складові НМКД є стандартними [240].

У процесі розв'язання завдань нашого дослідження було проведено вивчення діючих навчальних планів і програм магістратури з галузі знань «Військові науки, національна безпека, безпека державного кордону» (на прикладі Національної академії Національної гвардії України). З'ясовано, що тільки на гуманітарному та інженерно-технічному факультетах передбачено викладання педагогіки вищої школи – 54 години, при загальному навантаженні 1836 годин. На інших факультетах (інженерно-технічному, командно-штабному та ін.) зазначений предмет узагалі відсутній. Крім того, загальна кількість навчальних годин у магістратурі потребує приведення у

відповідність до вимог Закону України «Про вищу освіту» [253]. У більшості ВНЗ – це 2700 годин. Цикл професійно-практичної підготовки магістрів військово-соціального управління наведено нами в табл.2.4.

Таблиця 2.4

Цикл професійно-практичної підготовки магістрів військово-соціального управління

Шифр	№ кафедри	Назва навчальної дисципліни	Усього годин	З них		Форма підсумкового контролю	
				Аудиторної роботи	Самостійної роботи	Екзамени	Заліки
Цикл професійно-практичної підготовки							
ВПП 01	16	Управління соціальними процесами у військових колективах	54	32	22	–	1
ВПП 02	14	Морально-психологічне забезпечення дій формувань Національної гвардії	216	140	76	–	2
ВПП 03	1	Психологічна робота у військах	162	108	54	–	2
ВПП 04	1	Соціальна психологія військового управління	54	28	26	–	1
ВПП 05	14	Педагогіка вищої школи	54	36	18	–	1
ВПП 06	14	Переддипломна практика	54	36	18	–	2
ВПП 07	1	Написання магістерської роботи	216	144	72	–	
Разом за варіативну частину дисциплін			810	524	286	–	

У навчальних планах підготовки спеціаліста, які є сьогодні морально застарілими, передбачалося викладання військової педагогіки в розмірі 90 годин у їх нормативній частині. У варіативній частині навчального плану

включено предмет «Основи психології управління та соціальної педагогіки» загальним обсягом 72 години. З позиції компетентнісного підходу це є не досить коректним, бо компетентності, які повинні бути сформовані, належать до різних напрямів психології, педагогіки і менеджменту. Тобто поєднувати їх формування при викладанні одного предмета не є доцільним.

Сьогодні випускники магістратури отримують недостатньо знань з історії розвитку педагогіки вищої школи, методики викладання у ВНЗ, специфіки застосування інноваційних освітніх технологій, особливостей індивідуального практико-орієнтованого навчання. Незначна увага приділяється практичній складовій формування педагогічної компетентності, застосуванню технологій оцінювання якості вищої освіти, проведенню педагогічних досліджень тощо.

Детальний аналіз програми навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» за представленими в ній модулями дозволив зробити висновки щодо змістовних прогалів у формуванні спеціальної педагогічної компетентності. Недостатньо уваги приділяється методологічним аспектам формування педагогічної компетентності, у тому числі загальнонауковим і конкретно науковим підходам, особливо компетентнісному підходу. Щодо теоретичних аспектів, то доопрацювання потребували питання, пов'язані із ознайомленням з основами теорії якості, теорії педагогічних вимірювань тощо.

Наведемо кілька прикладів. У змістовному модулі «Загальні основи педагогіки вищої школи» інформація підібрана вибірково й недостатньо систематизована. Доопрацювання потребує понятійно-категоріальний апарат, мета й завдання курсу «Педагогіка вищої школи» з урахуванням вимог компетентнісного підходу. Замало уваги приділяється мотивуванню слухачів магістратури щодо отримання ними спеціальної педагогічної компетентності тощо.

Змістовний модуль «З історії вищої педагогічної освіти» представлений переважно знаннями організаційно-управлінського й компаративістського характеру, які потребують суттєвого коригування.

У змістовному модулі «Контроль та облік знань, умінь, навичок студентів у вищих закладах освіти» акцент зроблено саме на контролюючу функцію як таку в контексті контролю знань, умінь навичок, а не певних компетентностей. Слухачам не надається інформація щодо моніторингових процедур в освіті, як системного відстеження навчального процесу. Крім того, контрольні процедури розглядаються в контексті окремих навчальних дисциплін, а не як складові контрольної-оцінювальної діяльності в межах компетентної моделі випускника ВВНЗ.

Саме детальний аналіз матеріалів навчальної програми «Педагогіка вищої школи» й спричинив у значній мірі потребу в модернізації змісту діючих навчальних дисциплін і введення додаткових спецкурсів у поза навчальний час, що дозволяють більш ефективно формувати спеціальну педагогічну компетентність магістра військово-соціального управління.

Відомий фахівець у галузі військової педагогіки В.Ортинський наголошує на необхідності викладання педагогіки вищої школи на всіх факультетах ВВНЗ. Він пропонує таку структуру:

1. Загальні основи педагогіки вищої школи.
2. Дидактика вищої школи.
3. Методи та форми організації навчання у вищій школі.
4. Виховання у вищому навчальному закладі.
5. Науково-педагогічний працівник вищого навчального закладу [212].

Переходячи до формування підходів щодо оновленого змісту навчання в магістратурі військово-соціального управління, слід послатися на точку зору С.Змейова, який пише, що модель компетентності викладача ВНЗ передбачає оволодіння такими знаннями, як: теорія навчання недорослих, дорослих, психологія навчання цих категорій осіб; основи філософії, соціології освіти; технології навчання, самостійного навчання; організаційні

основи освіти; історичний розвиток педагогічних, андрагогічних концепцій і ідей; економічні й правові аспекти освіти; організація й технологія дистанційної освіти, методики навчання конкретних дисциплін. Слід також цілком погодитися з цим автором, що викладач ВНЗ повинен мати навички проведення діагностики тих, хто навчається, і обробки відповідних результатів тощо [101]. В. Гончаров також указує на недосконалість підготовки фахівців, оскільки більшість студентів, учителів погано поінформовані про сучасні інноваційні розробки й технології, не здатні втілювати прогресивні ідеї на практиці [45].

Говорячи про новий зміст педагогічних дисциплін в умовах магістратури військово-соціального управління, ми виходили з точки зору О. Романової, яка вказує, що кожна дисципліна вносить свій вклад у розвиток професійної компетентності. Автор особливо наголошує на методичній підготовці викладача, у тому числі формуванні таких компетенцій, як:

- спроможність відбирати необхідну інформацію й конструювати з неї предметний зміст навчального заняття;
- готовність організувати нові методичні дослідження з певних питань викладання;
- спроможність теоретично обґрунтувати професійні задачі;
- готовність оцінити свою діяльність і того, хто навчається; навчити їх оцінці й самооцінці;
- спроможність організувати різні види діяльності тих, хто навчається, і управляти ними;
- готовність використовувати сучасні ІКТ і різні прилади на їх базі, що забезпечують доступ до глобальних ресурсів Інтернету [271].

І. Гребньов та інші розглядають професійну компетентність викладача як результат інтеграції наукової, психолого-педагогічної й методичної підготовки, у якості її найбільш важливого компонента виділяють предметну, наукову основу [50]. Це було взято до уваги під час формування змісту педагогічної підготовки магістрів військово-соціального управління.

Виходячи з викладеного вище, вважаємо за доцільне внести до варіативної складової навчальних планів магістратури військово-соціального управління низку навчальних дисциплін, які дозволять підготувати випускників до педагогічної діяльності (табл. 2.5). Як ми бачимо, вони передбачають усього 7 кредитів (210 годин), що становить близько 8 % навчального часу.

Дисципліна «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» надає базові знання для формування педагогічної компетентності. Саме тут слухачі знайомляться з історією педагогіки як науки, основами дидактики, отримують знання з організації методичної роботи, методики проведення педагогічних досліджень, управління навчальним процесом. Одним із головним завдань викладача в цей період є подолання упередження щодо необхідності вивчення педагогіки, яке має місце в частини слухачів магістратури. Потрібно сформувані в них чіткі мотиви на вивчення цієї дисципліни, яка є свого роду інструментом передачі знань майбутнім поколінням, про що детально йшла мова в підрозділі 2.1 другого розділу.

Таблиця 2.5

**Дисципліни педагогічного спрямування в підготовці магістрів
військово-соціального управління (варіативна складова)**

(проект)

Найменування навчальної дисципліни	К-ть кредитів	Кількість навчальних годин			Самостійна робота
		Усього годин	Аудиторні заняття		
			Лекції	Практичні заняття	
Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ	3	90	30	30	30
Методика викладання у ВВНЗ	2	60	20	20	20
Управління якістю освіти у ВВНЗ	2	60	20	20	20

Це є можливим через підготовку індивідуальних дослідницьких завдань, особливо з історії педагогіки. Погляд на проблему через постаті видатних особистостей, таких, наприклад, як: М. Пирогов, М. Корф, К. Ушинський, а згодом, А.Макаренко, В Сухомлинський та ін., ознайомлення з їх працями в першоджерелах суттєво впливає на світогляд майбутнього офіцера і, відповідно, підвищує його мотивацію до навчання. Особливий акцент необхідно зробити на постаті М.Пирогова, який, професійно займаючись військовою медициною, зробив значний вклад у вітчизняну педагогіку.

Навчальна дисципліна «Методика викладання у ВВНЗ» є найбільш практико-орієнтованою і передбачає значну кількість практичних занять. У процесі її викладання слухачі повинні в повному обсязі вивчити нормативні вимоги до проведення занять, познайомитися з документацією викладача вищої школи й порядком її ведення, розібратися в «Нормах часу для планування й обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів», навчитися формувати навчально-методичні комплекси з дисципліни, включаючи робочі навчальні плани дисципліни тощо. Разом із тим, одним із найбільш важливих завдань під час проведення практичних занять, є спроможність підготувати й провести основні види занять, що передбачені у вищій школі. Досвід показує, що значна кількість слухачів мають суттєві проблеми в роботі з аудиторією у зв'язку із обмеженістю як методичних, так і фактичних знань щодо викладання навчальних дисциплін. Крім того, зважаючи на специфіку подальшої професійної діяльності магістрів військово-соціального управління, необхідно формувати в них певні навички щодо роботи з особовим складом військових формувань. Оскільки можливості діючих навчальних планів магістратури ВВНЗ обмежені, ця дисципліна може бути запропонована для засвоєння в позанавчальний час.

Уведення дисципліни «Управління якістю освіти у ВНЗ» дозволить познайомити слухачів із сучасними підходами до моніторингу якості вищої освіти, основами теорії педагогічного оцінювання. Слухачі зможуть також вивчати нормативні документи, що регламентують відповідні процеси у ВНЗ. Корисним є також ознайомлення із відповідним світовим досвідом. Позитивним у процесі формування педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління є погляд на організацію навчально-виховного процесу з управлінських позицій. Вона також може бути рекомендована для засвоєння в поза навчальний час.

Для обґрунтування змістовного наповнення кожної компетенції, що входять до складу спеціальної педагогічної компетентності магістра військово-соціального управління, пропонується сформулювати його відповідно до структури, відображеної в Національній рамці кваліфікацій України [254] і підходів, запропонованих у дослідженні В. Луначека (табл. 2.6) [157]. Ці підходи полегшують процес формулювання критеріїв і показників, відображених у факторно-критеріальній моделі, яку ми наводимо нижче. Актуальними до нашого контексту є дослідження О.Діденко стосовно розвитку військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників [63].

Таблиця 2.6

Приклад схематичного розгляду спеціальної компетенції «Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу»

Структура компетенції	Зміст
Знання	– Знання теорії психології та педагогіки, зокрема методики викладання професійно-профільованих дисциплін.
Уміння	– Здатність сформулювати вимоги до проведення певного навчального заняття. – Здатність оформити завдання кожному учаснику навчального процесу.
Комунікація	– Спроможність вільно спілкуватись із учасниками навчального процесу.
Автономність і відповідальність	– Спроможність особисто проводити навчальні заняття у військових підрозділах чи в умовах ВНЗ і відповідати за їх якість.

Нижче в таблиці 2.7 нами наведено навчально-тематичний план дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ», розробка розділів якого передбачала певну логіку.

Таблиця 2.7

**Навчально-тематичний план дисципліни
«Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ»**

№ з/п	Тема	Л	П	СР
1	2	3	4	5
Розділ 1. Військова освіта в умовах глобалізації				
1.	Глобальні тенденції в розвитку освіти в умовах формування економіки, побудованої на знаннях.	2		2
	<i>Практична робота №1.</i> Написати есе на тему «Вплив глобальних тенденцій у розвитку освіти на модернізацію підготовки фахівців у ВВНЗ».		2	
2.	Педагогіка в системі наук. Військова педагогіка як складова загальної педагогіки. Особливості педагогіки вищої військової школи.	2		2
	<i>Практична робота №2.</i> Скласти структурну схему «Військова педагогіка в системі педагогічних наук».		2	
3.	Військово-педагогічний процес у ВВНЗ як складна система.	2		2
	<i>Практична робота №3.</i> Проведення декомпозиції військово-педагогічного процесу у ВВНЗ.		2	
Розділ 2. Методологія педагогіки				
4.	Філософія освіти – тенденції розвитку.	2		2
	<i>Практична робота №4.</i> Написати есе на тему «Філософські аспекти підготовки фахівців у ВВНЗ».		2	
5.	Вплив загальнонаукових підходів на педагогічний процес ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №5.</i> Провести декомпозицію з системних позицій одного з структурних підрозділів ВВНЗ, що відповідають за проведення навчальної діяльності.		2	
6.	Конкретно наукові підходи в професійній підготовці військових фахівців.	2		2
	<i>Практична робота №6.</i> Розробити компетентнісну модель військового фахівця певного рівня.		2	
7.	Використання технологічного підходу в навчальному процесі ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №7.</i> Підготувати структурну схему педагогічної технології.		2	
Розділ 3. Дидактика				
8.	Закономірності й принципи навчання.	2		2
	<i>Практична робота №8.</i> Скласти анотовану таблицю з відображенням джерел, що висвітлюють закономірності й принципи навчання.		2	
9	Форми й методи викладання у вищій школі.	2		2

1	2	3	4	5
	<i>Практична робота №9.</i> Скласти таблицю форм навчання у ВВНЗ чи військовому підрозділі з орієнтовним переліком методів, які їм відповідають.		2	
10	Педагогічні технології вищої школи.	2		2
	<i>Практична робота №10.</i> Скласти перелік педагогічних технологій, рекомендованих для використання у навчальному процесі ВВНЗ чи певного військового підрозділу.		2	
Розділ 4. Управління навчальним процесом у ВВНЗ				
11	Планування навчального процесу у ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №11.</i> Скласти план роботи певного структурного підрозділу ВВНЗ, який відповідає за навчальну діяльність.		2	
12.	Організація навчального процесу у ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №12.</i> Підготувати алгоритм організації певного навчального заходу.		2	
13.	Мотивація як каталізатор поліпшення якості освіти у ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №13.</i> Скласти таблицю зовнішніх і внутрішніх факторів-мотиваторів слухача магістратури ВВНЗ бао військовослужбовця.		2	
14	Моніторингові й оцінювальні процедури у ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №14.</i> Скласти анотовану таблицю авторів, що розглядали питання моніторингу й діагностики навчальних досягнень у ВВНЗ.		2	
15	Управління знаннями в умовах ВВНЗ.	2		2
	<i>Практична робота №15.</i> Скласти стратегічний план управління знаннями у ВВНЗ.		2	
	Усього годин:	30	30	30

Так, наприклад, формуючи зміст розділу 4 «Управління навчальним процесом у ВВНЗ», ми виходили з точки зору Д.Козлова, що складові управлінської компетентності викладача вищої школи включають комунікативні навички, навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства, культурну чутливість, здатність розв'язувати проблеми, професіоналізм, володіння методикою викладання, здатність використовувати ІКТ в навчальному процесі, розвиток волонтерства, знання з предметної галузі / методики викладання дисципліни, самоуправління, навички науково-дослідної роботи, організаційне та особистісне лідерство, уміння вести звітність, здатність до пошуку додаткового фінансування тощо [122].

У таблиці 2.8 нами представлено розроблений навчально-тематичний план факультативної дисципліни «Методика викладання у ВВНЗ».

Таблиця 2.8

**Навчально-тематичний план дисципліни
«Методика викладання у ВВНЗ»**

№ з/п	Тема	Денна форма навчання		
		ЛЗ	ПЗ	СР
1.	Викладання у вищій школі як специфічний дидактичний процес.	2		2
	<i>Практичне заняття 1.</i> Написати есе на тему «Специфіка викладання у вищій військовій школі».		2	
2.	Методи викладання у вищій військовій школі, особливості застосування.	2		2
	<i>Практичне заняття 2.</i> Скласти перелік методів, що застосовуються в процесі реалізації однієї з педагогічних технологій в умовах ВВНЗ (за вибором).		2	
3.	Методичні аспекти застосування ІТ-технологій у вищій військовій школі.	2		2
	<i>Практичне заняття 3.</i> Підготувати елемент навчального заняття у ВВНЗ з використанням ІТ-технологій.			
4.	Лекція як основна форма засвоєння теоретичного матеріалу у ВВНЗ	2		2
	<i>Практичне заняття 4.</i> Підготувати елемент лекційного заняття за вибором.		2	
5.	Лабораторне заняття як форма організації навчального процесу.	2		2
	<i>Практичне заняття 5.</i> Підготувати елемент лабораторного заняття за вибором.		2	
6.	Роль практичних занять у формуванні професійної компетентності випускника ВВНЗ.	2		2
	<i>Практичне заняття 6.</i> Підготувати практичне заняття за тематикою дисциплін навчального плану ВВНЗ.		2	
7.	Семінарські заняття в навчальному процесі ВВНЗ.	2		2
	<i>Практичне заняття 7.</i> Підготувати семінарське заняття за тематикою дисциплін навчального плану ВВНЗ і представити його у вигляді ділової гри.		2	
8.	Проведення індивідуальних занять і консультацій у ВВНЗ.	2		2
	<i>Практичне заняття 8.</i> Підготувати індивідуальне завдання на тему: «Визначення компетенцій, які формуються в межах певної компетентності, для навчальної дисципліни, що викладається у ВВНЗ»		2	
9.	Основи самостійної роботи студентів (курсантів).	2		2
	<i>Практичне заняття 9.</i> Підготувати завдання для самостійної роботи курсантів ВВНЗ і алгоритм їх практичної реалізації.		2	
10.	Основи практичної підготовки студентів (курсантів) ВВНЗ.	2		2
	<i>Практичне заняття 10.</i> Підготувати завдання для проходження виробничої практики й проект звіту за результатами його виконання.		2	
	Усього годин:	20	20	20

У таблиці 2.9 наведено розроблений навчально-тематичний план факультативної дисципліни «Методика викладання у ВВНЗ».

Таблиця 2.9

Навчально-тематичний план дисципліни «Управління якістю освіти у ВВНЗ»

№ з/п	Тема	Денна форма навчання		
		ЛЗ	ПЗ	СР
1.	Якість освіти як основа конкурентоспроможності економічних і військових систем розвинених країн світу в умовах глобалізації.	2		2
	<i>Практичне заняття 1.</i> Підготовка глосарію з питань управління якістю освіти.		2	
2.	Теоретико-методологічні основи управління якістю освіти.	2		2
	<i>Практичне заняття 2.</i> Скласти анотовану таблицю щодо джерел, у яких висвітлено провідні теоретико-методологічні основи управління якістю освіти.		2	
3.	Стратегія забезпечення якості в системі ВВНЗ розвинених країн світу.	2		2
	<i>Практичне заняття 3.</i> Підготувати порівняльну таблицю систем забезпечення якості освіти в провідних ВВНЗ світу.		2	
4.	Забезпечення якості освіти у ВВНЗ України.	2		2
	<i>Практичне заняття 4.</i> Скласти структурну схему забезпечення якості освіти у ВВНЗ України.		2	
5.	Технологія створення й реалізації системи освітнього моніторингу у ВВНЗ чи військового підрозділі.	2		2
	<i>Практичне заняття 5.</i> Підготовка програми моніторингу якості освіти у ВВНЗ чи військового підрозділі (за вибором).		2	
6.	Методи вимірювання якості освіти в ВВНЗ чи військового підрозділі.	2		2
	<i>Практичне заняття 6.</i> Скласти таблицю основних методів вимірювання якості освіти у вищій школі.		2	
7.	Методи обробки результатів вимірювання якості освіти у ВВНЗ чи військового підрозділі.	2		2
	<i>Практичне заняття 7.</i> Обробити результати вимірювання якості освіти в навчальній групі магістрів військово-соціального управління за певною методикою.		2	
8.	Моделювання як інструмент забезпечення якості освіти	2		2
	<i>Практичне заняття 8.</i> Скласти факторно-критеріальну модель оцінки діяльності певного структурного підрозділу, що забезпечує навчальний процес у ВВНЗ чи військовій частині.		2	
9.	ІТ-підтримка управління якістю освіти.	2		2
	<i>Практичне заняття 9.</i> Розробити проект ІТ-підтримки навчального процесу у ВВНЗ.		2	
10.	Дії керівництва ВВНЗ і військових підрозділів щодо забезпечення якості освіти.	2		2
	<i>Практичне заняття 10.</i> Підготовка управлінських рішень, направлених на забезпечення якості освіти у ВВНЗ чи військового підрозділі.		2	
	Усього годин:	20	20	20

Наскрізний підхід щодо формування спеціальної педагогічної компетентності на цьому етапі реалізується за рахунок модулів у кожній із навчальних дисциплін варіативної частини навчального плану магістратури (табл. 2.10 – 2.13)

1) Наскрізний модуль № 1 у межах дисципліни «Управління соціальними процесами у військових колективах»

Таблиця 2.10

Модуль «Педагогічні аспекти управління соціальними процесами у військових колективах»

№ з/п	Назва модуля	Зміст модуля
1.	«Педагогічні аспекти управління соціальними процесами у військових колективах»	Особливості функціонування соціальних систем у військових колективах. Педагогіка як складова впливу на особистість у соціальних системах. Педагогічні форми, методи й технології впливу як умова досягнення позитивного результату в управлінні соціальними процесами у військових колективах.

2) Наскрізний модуль № 2 у межах дисципліни «Морально-психологічне забезпечення дій формувань Національної гвардії».

Таблиця 2.11

Модуль «Застосування педагогічних методів для підтримки морального духу військовослужбовців»

№ з/п	Назва модуля	Зміст модуля
1.	«Застосування педагогічних методів для підтримки морального духу військовослужбовців»	Педагогічні методи як інструмент впливу на особистість військовослужбовця, його духовний світ і психічні якості. Роль безперервної освіти у впливі на свідомість військовослужбовця, формування його менталітету, розвиток патріотичної свідомості тощо. Педагогічні методи й психологічна допомога військовослужбовцям.

3) Наскрізний модуль № 3 у межах дисципліни «Психологічна робота у військах»

Таблиця 2.12

Модуль «Суспільно-педагогічні впливи на військовослужбовців»

№ з/п	Назва модуля	Зміст модуля
1.	«Суспільно-педагогічні впливи на військовослужбовців»	Педагогічні методики роботи з особовим складом військових частин і інших збройних формувань. Вирішення педагогічних ситуацій.

4) Наскрізний модуль № 4 у межах дисципліни «Соціальна психологія військового управління»

Таблиця 2.13

Модуль «Психолого-педагогічна підготовка керівника»

№ з/п	Назва модуля	Зміст модуля
1.	«Психолого-педагогічна підготовка керівника»	Психолого-педагогічна підготовка командира військового підрозділу як умова ефективного військового управління. Військово-педагогічна функція командира. Вплив особистості керівника на військовий колектив. Соціально-педагогічні методи управління військовим колективом.

Зважаючи на те, що діючий навчальний план магістратури не дозволяв увести дисципліни «Методика викладання у ВВНЗ» й «Управління якістю освіти у ВВНЗ» безпосередньо до варіативної частини навчального плану, їх викладання проводилося в позанавчальний час на факультативній основі.

Запропоновані навчальні програми суттєво модернізували зміст навчання магістрів військово-соціального управління, особливо в контексті формування спеціальної педагогічної компетентності, що було підтверджено в процесі проведення педагогічного експерименту, основні положення якого висвітлені нами в третьому розділі.

Науково-теоретичні аспекти діяльності у вищій школі є предметом багатьох наукових досліджень. Разом із тим цей процес в умовах ВВНЗ має свою специфіку, особливо в контексті формування окремих спеціальних компетентностей випускника магістратури. Отже, метою діяльнісно-

операційного етапу технології є модернізація підходів до навчальної діяльності в умовах магістратури ВВНЗ у контексті предмета цього дослідження.

Відповідно завданнями діяльнісно-операційного етапу є такі:

1. Створення ефективного алгоритму діяльності щодо формування спеціальної педагогічної компетентності в умовах магістратури військово-соціального управління.

2. Підбір доцільних форм і методів навчання з урахуванням індивідуальної траєкторії в підготовці кожного магістра.

3. Реалізація наскрізного підходу до формування спеціальної педагогічної компетентності.

Слід посилається на позицію Л.Рибалко та ін., які визначають спосіб формування професійної компетенції фахівця як виконання студентами конкретних дій з метою набуття професійних компетенцій із застосуванням ІКТ. Вони виділяють два способи: ситуаційний і алгоритмічний [266, с.40].

Реалізація першого завдання – *створення ефективного алгоритму діяльності щодо формування спеціальної педагогічної компетентності в умовах магістратури військово-соціального управління* – передбачає не тільки більш доцільну організацію навчального процесу в межах запропонованої технології, а й включає в себе елементи технологій управління знаннями. Так, Д. Єрмаков пише, що незважаючи на те що технології управління знаннями знаходяться на початковому етапі становлення, за ними майбутнє інформаційного суспільства. Разом із тим, традиційні методики навчання при цьому мають обмежене застосування. У той же час автор наголошує, що відбувається зростання ролі інформаційної компетентності в сучасному світі [84].

В. Гадалова та інші висвітлюють підходи до побудови процесної моделі забезпечення якості освіти в педагогічному університеті [37].

Важливою в контексті реалізації першого завдання є робота А. Чучаліна та інших, які наводять приклади наскрізного підходу до

формування компетенцій на всіх рівнях вищої освіти [332].

Результати підготовчо-діагностичного етапу дозволили нам розробити й запропонувати для використання алгоритм реалізації технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів ВСУ, який поєднав у собі переважну більшість процесуальних дій, які відбуваються в межах реалізації технології й таким чином спростив її широке запровадження. Елемент цього алгоритму наведено в (табл. 2.14), а повністю – у додатку Б.

Таблиця 2.14

**Елемент алгоритму реалізації технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління
(діяльнісно-операційна складова)**

№ з/п	Зміст діяльності	Терміни	
		Денна форма	Заочна форма
<i>1. Підготовчо-діагностичний етап</i>			
	Ознайомлення слухачів із завданнями підготовчо-діагностичного етапу технології.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Ознайомлення зі складовими компетентнісної моделі магістра ВСУ.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Ознайомлення з алгоритмом навчального процесу в магістратурі.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Ознайомлення слухачів з критеріями оцінювання результатів навчання.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Ознайомлення з інформаційною базою навчального процесу в НАНГУ	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Представлення професорсько-викладацького складу, який працює в магістратурі.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
	Проведення пілотажного опитування.	вересень-жовтень	жовтень-листопад 1 року навчання
	Вхідне діагностування слухачів.	вересень-жовтень	жовтень-листопад 1 року навчання
	Закріплення консультанта з педагогіки.	жовтень	листопад 1 року навчання

Реалізація першого завдання передбачає також певну проектувальну діяльність. В цьому контексті необхідно послатися на Є.Гуцу, який указує, що проектувальні дії в структурі діяльнісного компонента професійної

компетенції є в спроможності створювати перспективні програми розвитку професійної компетенції студентів, а також особистого самовдосконалення, у вузівський період її становлення [59].

При реалізації діяльнісно-операційного етапу технології важливу роль відіграють доцільно підібрані методи викладання навчального матеріалу. Їх співвідношення з формами навчання в магістратурі. Суттєво на цей процес впливають вимоги сьогодення щодо реалізації принципу індивідуалізації в підготовці магістрів.

Відповідна діяльність відбувається в межах вирішення другого завдання – *підбір доцільних форм і методів навчання з урахуванням індивідуальної траєкторії в підготовці кожного магістра.*

Сьогодні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у ВНЗ регламентуються статтею 50 Закону України «Про вищу освіту» та здійснюються за такими формами:

- 1) навчальні заняття;
- 2) самостійна робота;
- 3) практична підготовка;
- 4) контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є:

- 1) лекція;
- 2) лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття;
- 3) консультація [253].

Разом із тим, ВНЗ делеговано право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять.

У процесі підготовки роботи ми брали за основу точку зору В. Нікіфорова щодо проведення окремих видів занять у вищій школі й інтерпретували її до умов вищої військової школи, зокрема магістратури військово-соціального управління [206]. Разом із тим, погляди В. Нікіфорова були нами переосмислені й доповнені з урахуванням положень Закону України «Про вищу освіту» [253]. Конкретні форми навчальних занять

висвітлені нами в підрозділі 3.2 третього розділу в процесі представлення формувального етапу педагогічного експерименту.

При реалізації другого завдання операційно-діяльнісного етапу ми брали до уваги також погляди А.Коноплі та ін., які вважають, що освітні технології й форми навчальної діяльності доцільно розділити на три групи, а саме:

1) *традиційні* (класична лекція, лекція-візуалізація, відкрита лекція, навчальні відеофільми, самостійне вивчення теми, підготовка конспектів тощо);

2) *інтерактивні* (лекція-дискусія, проблемна лекція, проблемний семінар, метод мозкового штурму, метод малих груп, метод кейсів, круглий стіл, дискусія, тренінг, майстер-клас експерта і спеціаліста, навчальна конференція тощо);

3) *діяльнісно-орієнтовані* (лекція з демонстрацією, практичне заняття, використання прикладного програмного забезпечення, ділові і рольові навчальні ігри, зустрічі з експертами тощо) [127].

У процесі застосування в навчанні інтерактивних форм діяльності ми спиралися на роботи Л.Штефан, Л.Лисенко та ін. [108–109].

Розглянемо цю проблему з позицій контекстного навчання (А. Вербицький і В. Нечаєв). У контекстному навчанні забезпечується динамічний рух діяльності магістранта від власне навчальної (акцентування в лекціях, семінарах-дискусіях на соціальному контексті професійної діяльності) через квазіпрофесійну (різні форми імітації професійної діяльності) і навчально-професійну до реальної професійної [204].

Слід наголосити, що в процесі реалізації цього етапу перевага надається аудиторним, у тому числі практичним формам роботи. Нової форми набуває й позааудиторна робота, яка забезпечуючи систему ціленаправлених впливів на об'єкт формування спеціальної педагогічної компетентності.

Процес імітації професійної діяльності відбувається перш за все під час практичної підготовки, яка є важливою складовою підготовки магістра

військово-соціального управління до педагогічної діяльності й здійснюється згідно із законодавством та регламентується ст.51 Закону України «Про вищу освіту» [253]. Наприклад, О. Романова пише, що практику можна розглядати як одну з технологій, що забезпечують єдиний процес соціалізації, професіоналізації й спеціалізації студентів у конкретних соціально-економічних ситуаціях [270].

Практична підготовка магістрів ВСУ здійснювалася як у процесі виконання комплексу практичних робіт у межах відповідних навчальних дисциплін педагогічного спрямування, так і під час стажування, що детально висвітлено нами в підрозділі 3.2 розділу 3.

На діяльнісно-операційному етапі значна увага повинна приділятися вирішенню *компетентнісних задач*. Зокрема М.Дубова пише, що сучасна освітня ситуація характеризується переходом компетентнісного підходу зі стадії осмислення в стадію практичної реалізації, що передбачає визначення головних напрямів цього процесу. Практико-орієнтовна направленість сприяє іншій розстановці домінант у змісті освіти: об'єктом засвоєння стають не стільки знання, скільки вміння, що є затребуваними в житті. Автор вважає, що одним із найбільш ефективних видів організації навчального матеріалу, що відповідає сучасним вимогам, може стати компетентнісна задача. Вона визначає її як форму організації навчального матеріалу, змодельовану у вигляді квазіжиттєвої ситуації, таку, що формує предметні, міжпредметні й ключові компетентності. М. Дубова наголошує, що компетентнісна задача має декілька способів розв'язання, що здійснюються в інтегративній площині (тобто використовують способи розв'язання з різних предметних областей). Крім того вона має можливість отримати різні відповіді, що задовольняють вимогам задачі. Сприяє формуванню особистої позиції, відносно висвітленої в задачі проблеми [76]. Зазначене є ефективним засобом формування методичної складової педагогічної освіти магістрів, бо вони фактично моделюють реальні навчальні ситуації.

На ефективність застосування компетентнісних задач указує А.Семенова. Вона пише, що програми семінарів з розвитку педагогічної майстерності для викладачів вищих технічних навчальних закладів надають можливості практикуватися за допомогою чітко сфокусованих імітаційних ігор, тренінгів, модельованих ситуацій [282]. Аналогічну точку зору висловлює В.Головенкін, указуючи, що рівень компетентностей співвідноситься з широтою та унікальністю розв'язуваних завдань, а саме наскільки завдання оригінальні та наскільки відомі й описані методи їх вирішення [43].

У той же час Л. Смишляєва та інші пропонують запроваджувати під час професійної підготовки систему професійних проб, розуміючи під ними спеціально організовані випробування (імітаційні ситуації) максимально наближені до реальності. Це передбачає:

- уявлення базових відомостей щодо конкретних видів професійної діяльності;
- моделювання основних елементів різних видів професійної діяльності;
- наявність організаційно-методичного інструментарію, що дозволяє визначити рівень готовності людини до успішного виконання конкретного виду професійної діяльності;
- створення умов для повноаспектного її «проживання».

[295].

У процесі реалізації діяльнісно-операційного етапу є доцільним використовувати ціленаправлені форми роботи: дискусії й бесіди на педагогічну тематику, зустрічі з досвідченими педагогами, тренінги, ділові ігри, навчальні проекти тощо. Слід наголосити, що суттєвою перевагою застосування компетентнісного підходу є не стільки корегування змісту професійної підготовки, скільки ціле направлене коригування форм і методів навчання.

Значна увага повинна приділятися педагогічній практиці, коли саме й відбувається адекватна самооцінка випускника магістратури щодо сформованості в них особистої педагогічної компетентності, Під час якої фактично відбувається формування відповідних практичних умінь, а також суттєво посилюється взаємодія між слухачами магістратури і викладачами, що при правильній організації роботи сприяє формуванню спеціальної педагогічної компетентності. В контексті компетентнісної парадигми існуючі сьогодні підходи до практичної підготовки магістрів потребують суттєвої модернізації у відповідності до замовлення ринку праці.

Л. Куліненко вважає, що аналіз педагогічної практики в контексті компетентнісного підходу до навчання є нині ключовою проблемою модернізації підготовки майбутніх учителів [143]. Л. Кліх указує, що значна увага повинна приділятися організації науково-педагогічної практики в магістратурі [119]. Це є надзвичайно актуальним саме для представників непедагогічних спеціальностей, специфіка роботи яких полягає в цьому контексті в роботі з великими групами військовослужбовців, цивільним населенням тощо, що потребує відповідних організаційно-педагогічних навичок.

Цікавою в контексті практичної підготовки магістра є точка зору І. Гусевої, яка наголошує на необхідності декількох варіантів практик у магістратурі: виробничої, науково-дослідної, науково-виробничої, педагогічної [56]. С. Калмиков пише, що підготовка майбутнього викладача повинна бути пов'язана з реальною трудовою діяльністю. Високий професіоналізм викладача й інтеграція академічної й вузівської науки, грамотно побудовані технології реалізації спеціалізацій знаходяться в основі якості професійної підготовки [114].

Відповідна діяльність у НАНГУ регламентується Положенням про організацію та проведення стажувань та практик у Національній академії Національної гвардії України [241].

Викладач сьогодні повинен мати, поряд з іншими компетенціями, ще й

компетенцію підтримки процесу перетворень, що проявляється в умінні будувати взаємодію з соціальними партнерами, створювати такий мікроклімат у колективі, який сприяв би підвищенню ініціативності [114].

Важливим аспектом підготовки магістра ВСУ в сучасних умовах є індивідуалізація навчання, яка суттєво поліпшує якість підготовки офіцерських кадрів для Збройних сил України й інших військових формувань, а індивідуалізація магістерської підготовки, як підкреслює Л.Кліх, відбувається шляхом створення унікальних магістерських програм [119].

У цьому контексті слід також навести точку зору І. Прудченко, яка вказує, що особливо відчутною в розгортанні індивідуальної своєрідності й інтелекту особистості є роль учителя в спрямуванні людського шляху. Автор наголошує на необхідності обґрунтування й доцільності відходу від процесуальної абстракції як визначальної в навчальному пізнанні в бік першорядності окреслення індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього фахівця, формулювання його унікальної професійно-особистісної позиції. Вона пише, що «...саме навчальна диференціація допоможе зорієнтувати освіту на формування цілісної особистості, врахувати її пізнавальні інтереси й запити [260].

Крім аспектів індивідуалізації, відображених у документах, що входять до складу НМКД, науково-педагогічні працівники складають графіки виконання здобувачами вищої освіти індивідуальних завдань, проведення консультацій та контрольних заходів тощо. Перелік додаткової документації й вимоги до її форми й змісту визначається на засіданні кафедри. Ці документи, як правило, мають індивідуальний характер.

Розглядаючи питання індивідуалізації навчання в магістратурі, слід також підкреслити, що в значній мірі вони пов'язані з використанням ІТ-технологій. Це стосується як роботи в дистанційних середовищах, де діяльність переважно будується за принципом «викладач – слухач», так і інших складових роботи з електронною інформацією.

Зазначений процес можна поділити фактично на дві основні складові:

1. Використання можливостей сучасних пошукових систем з використанням комп'ютерної техніки, гаджетів тощо для отримання інформації з мережі Інтернет та інших мереж у процесі навчання для формування певної (наприклад, педагогічної) компетентності.

2. Використання засобів і систем дистанційного навчання для формування певної компетентності.

Так, І. Аркусова вважає, що навчальний процес потрібно організувати на основі комп'ютерної педагогічної технології, у якій головними є такі положення:

– той, хто навчається, повинен бути повноцінним партнером у освітньому процесі і сприйматися викладачем як головний суб'єкт освітнього процесу;

– викладач виступає в ролі наставника, помічника, куратора;

– навчальний матеріал структурується у відповідності з базовими й спеціальними професійними компетенціями;

– навчальний процес повинен будуватися з урахуванням вимог майбутньої професійної діяльності того, хто навчається, відповідності його базової підготовки державним і світовим стандартам;

– навчальний процес повинен розвивати індивідуальні особистісно-психологічні особливості, розкривати й активізувати потенційні можливості учнів [10].

Зокрема в НАНГУ для підтримки дистанційного навчання використовується середовище Moodle, у якому реалізовано філософію «Педагогіки соціального конструктивізму», тобто діяльність через співробітництво й критичне переосмислення матеріалів, що дозволяє як використовувати його для проведення класичного дистанційного навчання, так і для підтримки навчального процесу за традиційними формами.

Ми цілком погоджуємося з позицією Т. Змейової щодо професійної комунікації і роботи з інформацією. Вона пише, що сучасний фахівець

повинен не тільки здійснювати пошук інформації в іноземних джерелах, а й уміти опрацьовувати цю інформацію в залежності від завданням, яке перед ним поставлено [102]. Є. Гуцу вказує, що реформа вищої професійної освіти гостро поставила проблему перегляду вимог до професійної компетенції викладача ВНЗ. Він розуміє її, як складне особистісно-професійне утворення, що має таке наповнення:

– аналітичні – полягають у спроможності сприймати і оцінювати педагогічну ситуацію як багатовимірну інноваційну педагогічну реальність, таку, що постійно змінюється;

– професійно-діагностичні – дозволяють викладачу перетворювати навчальний предметний матеріал у діагностичний;

– проектувальні – дозволяють викладачу моделювати на основі змісту дисципліни можливі варіанти професійної підготовки студентів у період навчання у ВНЗ і на цій основі створювати перспективні програми розвитку професійної компетенції студентів, а також програми особистого самовдосконалення [58].

Третє завдання діяльнісно-операційного етапу технології – *реалізація наскрізного підходу до формування спеціальної педагогічної компетентності* – передбачає не тільки реалізацію принципу комплексності навчального процесу, а систему дій, направлених на його виконання. Перш за все, це раціональне розподілення навчального матеріалу між дисциплінами, що з одного боку дозволяє уникнути повторення певних змістовних елементів у споріднених дисциплінах, з іншого забезпечити реалізацію наскрізного підходу щодо формування окремих компетентностей у межах дисциплін навчального плану. Тобто відбувається гармонічне формування навчального контенту. Відповідна діяльність відбувається в межах алгоритму реалізації технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління, відображеному нами вище у табл. 2.14.

Практична складова формування спеціальної педагогічної компетентності магістра військово-соціального управління має також і

наскрізний характер і реалізовується протягом усього процесу підготовки. За В.Кременем, саме ці складові підготовки вчителя мають бути зорієнтовані на вироблення вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості, уміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо. [139, с.99].

Питання регулювання самостійної роботи слухачів і студентів НАНГУ регламентуються матеріалами, узагальненими у відповідному посібнику [247].

М. Пригодій пише, що спеціаліст, здатний до рефлексії у виробничій сфері, у процесі діяльності швидко приймає раціональні рішення й може описати їх для подальшого використання, що часто набирає форми ноу-хау [251].

Діяльність на цьому етапі передбачає також накопичення й опрацювання матеріалів для *магістерської роботи*. Слід наголосити, що на гуманітарному факультеті НАНГУ магістерська робота повинна включати педагогічний компонент у контексті роботи офіцера з особовим складом або із курсантами ВВНЗ.

З нашої точки зору, на підготовку магістерської роботи в значній мірі впливає організація самостійної роботи слухачів магістратури, їх досягнення в науково-дослідній і педагогічній діяльності. Слід підтримати точку зору Л. Кліх щодо необхідності погодження з майбутніми роботодавцями тем магістерських робіт з метою максимального наближення змісту їх підготовки до наукових і виробничих проблем (у контексті нашого дослідження військово-соціальних проблем) [119]. Навчання в сучасній магістратурі передбачає наявність як наукової, так і педагогічної складової і, відповідно, засвоєння відповідної методики і методології, формування тематики курсових і науково-дослідних робіт тощо. Певні аспекти цієї роботи висвітлює Р.Вернидуб [30].

У контексті нашого дослідження педагогічна тематика є важливою складовою відповідної діяльності гуманітарного факультету НАНГУ. Слухачу магістратури рекомендується брати участь у комунікативних заходах не тільки військового, а й педагогічного спрямування.

Актуальним питанням сьогодення, що відображене в освітньому законодавстві України, є академічна доброчесність [253]. Л. Скаковська та інші звертають увагу на проблему плагіату в системі вищої професійної освіти. Особливо це відбувається під час підготовки рефератів і курсових робіт [287]. Разом із тим, цього можна уникнути саме за рахунок чіткого проходження процедури підготовки всіх видів робіт в магістратурі.

Магістерська робота повинна мати дослідний характер, базуватися на наукових дослідженнях, що проводилися випускником під час навчання в Академії, спрямовуватися на вирішення практичних завдань та забезпечувати не тільки закріплення отриманої системи знань та вмінь, але й формування необхідних методологічних основ і методичних навичок інноваційної діяльності в предметній галузі спеціальності. До магістерських робіт обов'язково додаються матеріали, що характеризують наукову (творчу) й практичну цінність виконаної роботи, – друквані статті, методичні розробки, виступи на семінарах (конференціях) тощо [240].

Слід акцентувати увагу на посиленні вимог до викладачів, що забезпечують навчальний процес у магістратурі. І. Болотін та інші наголошують, що запровадження компетентнісної парадигми в системі освіти обумовило нові *вимоги до викладача* вищої школи. Він повинен мати такі компетенції:

- готовність до постійного самоудосконалення;
- швидка адаптація до нових умов, мобільність;
- уміння раціонально використовувати свій час;
- використовувати ефективні професійні комунікації;
- володіти сучасними гаджетами й програмним забезпеченням [19].

Л. Красинська вважає, що більша частина нових вимог до компетентності викладачів пов'язана з інформатизацією освіти, широким використанням Інтернету й активним використанням студентами гаджетів [138].

Ми також наголошуємо на тому, що реалізація запропонованої нами технології потребує злагодженої роботи команди викладачів, їх творчої взаємодії як на кафедральному, так і на міжкафедральному рівні. Координація роботи, узгодження компетенцій у межах компетентної моделі, підготовки якісних методичних матеріалів, використання дистанційних оболонок тощо.

2.3. Контрольно-оцінний етап технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки

Питання вимірювання результатів професійної освіти є важливою складовою вдосконалення загальної теорії підготовки фахівців у вищій школі. Актуальність їх вирішення посилилася в контексті положень Закону України «Про вищу освіту» й вимог до випускників вищих навчальних закладів у провідних країнах світу. Разом із тим, аналіз наукової літератури свідчить, що підходи до вимірювання результатів професійної освіти у ВНЗ України розроблені переважно для навчальних закладів, які не мають військової специфіки. У той же час, в умовах сучасної військово-політичної ситуації робиться акцент саме на необхідності інтенсивної модернізації військової освіти. Таким чином, набуває подальшої актуальності розробка методик вимірювання професійної компетентності випускників магістратури військових вищих навчальних закладів, у тому числі і з використанням засобів педагогічної кваліметрії.

Н. Єфремова та інші вказують, що сьогодні під результатами освіти розуміють не тільки знання, уміння й навички, а й набори компетенцій, які

висловлюють, що саме студент буде знати, розуміти й спроможний робити після завершення засвоєння дисципліни, освітнього модуля або всієї основної освітньої програми. При реалізації останньої важливою є тріада:

- компетенції як результат освіти;
- технології навчання як засіб їх формування;
- оціночні засоби, технології оцінювання й оцінювальні процедури як інструмент доведення досягнень заявлених результатів освіти.

Загальноприйняті методи вимірювання компетенцій в системі освіти сьогодні відсутні. У світовій і вітчизняній практиці до цього часу існують труднощі в розробці й використанні засобів оцінки компетенцій. Вирішення цього завдання передбачає створення відповідної інноваційної технології комплексного оцінювання.

Оціночна діяльність ВНЗ стає важливою складовою освітнього процесу, а фонд оціночних засобів – інструментом, що забезпечує цю діяльність на належному рівні.

Під фондом оціночних засобів розуміють комплекти методичних і оціночних матеріалів, методик і процедур, що призначені для визначення відповідності або невідповідності рівня досягнень студентів запланованим результатам [88]. Зазначені проблеми частково розглядають у своїх роботах Є.Дмитрієв, Н.Єфремова, Т.Краснова, В.Лисенко, В.Шадриков, В.Шаповалов та ін. [67; 89; 147; 222; 335–336].

Отже, *метою* контрольно-оцінного етапу технології є проведення поточного й підсумкового вимірювання результатів процесу формування спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління як складової моніторингу якості навчального процесу у відповідному ВВНЗ. Зокрема в НАНГУ цей процес регулюється Положенням про оцінювання знань слухачів (курсантів, студентів) за кредитно-модульною системою [242].

Як сказано в ст.16 Закону України «Про вищу освіту», реалізація цього етапу є складовою частиною системи внутрішнього забезпечення якості

освіти у ВНЗ [253]. Базуючись на п.2 цієї статті й виходячи з предмету нашого дослідження, ми сформулювали такі *завдання* контрольно-оцінного компоненту технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки:

1. Визначити принципи й процедури вимірювання якості педагогічної підготовки магістрів військово-соціального управління.

2. Створити алгоритм оцінювання спеціальної педагогічної компетентності слухачів магістратури як складової моніторингу навчального процесу в ВВНЗ.

3. Розробити та науково обґрунтувати інструментарій для проведення оцінювання педагогічної підготовки магістрів військово-соціального управління.

4. Запропонувати підходи до інтерпретації результатів вимірювання педагогічної підготовки магістрів військово-соціального управління.

М. Прахова називає дві характерні риси освіти на основі компетентнісного підходу: зміна технології навчання й зміна форм і процедур оцінки результатів засвоєння освітньої програми [250].

Слід наголосити, що оцінювання є складовою частиною системи менеджменту якості у ВНЗ, створення яких є вимогою часу. Технологію створення такої системи детально висвітлила Т. Олейникова та інші дослідники [209].

Відповідно на цьому етапі *об'єктом* оцінювання виступає навчальний процес, *предметом оцінювання* – сформованість спеціальної педагогічної компетентності в магістратурі ВВНЗ.

Для розуміння наукової логіки матеріалу, висвітленого в цьому підрозділі третього розділу, наведемо погляди на визначення понять: «оцінювання», «вимірювання», «контроль», «моніторинг» тощо.

О. Барановська визначає оцінювання навчальних досягнень учнів як рівень досягнутих успіхів, оцінка, яка являє собою стимул до навчання [83, с.630]. Під час проведення педагогічного оцінювання широко застосовується

метод вимірювання (Measurement) – процедура виставлення чисел (як правило, вони називаються балами) за певні характеристики особи в такий спосіб, щоб числа відображали ступінь, до якого особа володіє цими характеристиками [194, с.126]. І.Булах та ін. пишуть, що категоріями процесу вимірювання є метод вимірювання (визначення показника, що вимірюється), інструментарій вимірювання (за допомогою чого відбувається вимірювання), процедура вимірювання (як відбувається вимірювання), процедура оцінювання (як виміряна величина набуває кількісного визначення) [286, с.151].

М. Гуськова пише, що самі по собі вимірювання в освіті можуть бути кількісними і (або) якісними. Критеріями демаркації результатів вимірювань від інших оцінок, що отримуються традиційним шляхом, є не рівень даних, а ступінь наукового обґрунтування їх якості. У першому випадку – при вимірюваннях в освіті – дані супроводжуються оцінками надійності й валідності, що отримані за спеціальними методиками, а в другому випадку питання про якість даних вирішується інтуїтивним шляхом.

В освіті якісні результати вимірювань надаються в порядкових або номінальних шкалах, а для кількісних даних використовується інтервальна шкала. Звісно, кількісні дані переважають з позицій мінімізації помилок вимірювань. М. Гуськова пише, що кожна компетенція в силу своєї металагентної природи потребує вираження у формі сукупності емпіричних референтів, що піддаються операціоналізації (представленню у вигляді змінних, що вимірюються). Роль таких емпіричних референтів відводиться ознакам проявлення компетенції. Ранжування ознак компетенції за рівнями проявлення значно полегшує й сам процес формування компетенцій, і їх оцінювання [57].

Освітні вимірювання щільно пов'язані з реалізацією функції контролю та моніторинговими процедурами в освіті. О. Зайченко наголошує, що ця функція в освіті містить якісну оцінку, яка виробляється на підставі кількісної [83, с.416]. О.Барановська характеризує контроль та перевірку

навчальних досягнень учнів як завершальний компонент оволодіння певним змістовним блоком і своєрідну зв'язуючу ланку в системі навчальної діяльності особистості [83, с.417].

Щодо моніторингу, то О. Майоров робить висновок, що найбільш точним і універсальним може бути визначення його як системи збору, обробки, зберігання й розповсюдження інформації про яку-небудь систему або окремі її елементи, що орієнтуються на інформаційне забезпечення управління нею, що дозволяє судити про її стан у будь-який момент часу, такий, що надає можливість прогнозувати її розвиток [164, с.12].

Моніторинг в освіті Т. Лукіна визначає як спеціальну систему збору, обробки, зберігання й поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [83, с.519].

Проблеми оцінювання професійної компетентності сучасного фахівця досить ґрунтовно висвітлені в науковій літературі. Т. Борова вказує, що компетентнісний підхід є більш продуктивним для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, дозволяє глибоко оцінити його професіоналізм, оскільки дійсною феноменологією професійного досвіду є не його компоненти (у ролі яких виступають знання, уміння, навички, що проявляють себе з високим ступенем варіативності в різних професійних видах діяльності) [20, с. 127]

У наукових джерелах висвітлено різні аспекти оцінювання професійної компетентності офіцерів. Зокрема В. Водолазський, акцентуючи увагу на тому, що актуальним сьогодні залишається питання вимірювання досліджуваних результатів психологічних, педагогічних, соціальних та інших гуманітарних наук, указує, що наукові дослідження в цій сфері охоплюють низку проблем, у тому числі формування певних професійних, етичних, культурних якостей майбутнього фахівця; визначення рівня якості освіти в

цілому, оцінювання ступеня сформованості конкретних знань, умінь, навичок та якостей особистості. Розглядаючи вимірювання та оцінювання сформованості компетентності в майбутніх офіцерів тактичного рівня, він пропонує здійснити комплекс дій:

1. Уявити склад досліджуваної системи (процесу), виокремити основні елементи, що в неї входять.

2. Дати теоретичну підставу виділення даних компонентів в системі: довести, що запропонований склад компонентів є відносно цілісним, що в ньому не упущені які-небудь важливі елементи.

3. Розглянути систему з точки зору суміжних з педагогікою наук - психології, кібернетики, фізіології, гігієни, щоб, спираючись на їх досягнення й закономірності, забезпечити всебічний підхід до управління нею.

4. Виокремити з усіх зв'язків системи (внутрішніх та зовнішніх) найбільш доцільні, суттєві, стійкі, необхідні, тобто закономірні.

5. Розробити такий план управління системою, який би забезпечив врахування її закономірностей, і на цій же основі досягти максимально можливих результатів при мінімально необхідних витратах часу, сил і засобів.

6. Розробити і втілити до даної системи такий апарат, що дозволив би виробити оцінку її функціональності, не порушуючи при цьому зв'язків внутрішнього та зовнішнього планів.

В. Водолазський указує, що здійсненню вищезазначених дій багато в чому може сприяти кваліметрія, яка знайшла широке застосування в різних науках, у т.ч. і в педагогіці [33].

Проблеми вимірювання професійної, зокрема педагогічної компетентності магістрів військового управління ґрунтовно досліджувала І. Чистовська. Вона визначила й обґрунтувала критерії оцінювання за відповідними показниками:

1. потреба у педагогічній діяльності, спрямованість на педагогічну діяльність, ініціація спілкування, активне включення у спілкування, інтерес до навчання і виховання підлеглих (мотиваційно-ціннісний критерій);

2. знання про педагогічну діяльність, застосування педагогічних знань при вирішенні завдань у різних військово-педагогічних ситуаціях, навички та вміння організувати педагогічний процес (когнітивний критерій);

3. культура педагогічного спілкування та поведінки, толерантне сприйняття співрозмовника (комунікативний критерій);

4. адекватна самооцінка педагогічної діяльності, корекція власної поведінки, педагогічного впливу на підлеглих (рефлексивний критерій).

На підставі вибору критеріїв і показників, які найбільш повно характеризують педагогічну компетентність майбутніх магістрів військового управління, автор визначила рівні її сформованості: інтуїтивний (низький), нормативний (середній), активний (високий), креативний (вищий) [331].

Проблеми вимірювання професійної компетентності випускників ВНЗ активно обговорюється науковою спільнотою протягом останніх десяти років. Це питання було одним із провідних при проведенні таких важливих для розвитку освіти в Україні комунікаційних заходів як Міжнародні науково-методичні конференції «Освітні вимірювання», які проводяться в Україні з 2003 року [154].

Зважаючи на те, що компетентнісна парадигма є сьогодні базовою в розвитку освіти провідних країн світу, слід навести точку зору М. Прахової, яка, розглядаючи підходи до оцінки сформованості професійних компетенцій, називає дві характерні риси освіти на основі компетентнісного підходу: зміну технології навчання й зміну форм і процедур оцінки результату засвоєння освітньої програми [250].

При запровадженні процедур оцінювання навчальних досягнень активно використовуються методи педагогічної кваліметрії. Основи цієї науки висвітлені в роботах Г. Азгальдова, С. Архангельського, І. Ітельсона,

В. Міхеєва, М. Поташника, Н. Селезньової, І. Сирвачова, О. Субето, В. Юшкової та ін. [5–6; 12; 105; 177; 280; 303–304; 319].

Історія розвитку кваліметрії як науки ґрунтовно висвітлена також у роботі О. Чернушкіної, яка вказує, що ця наука виступає у вигляді взаємозалежної системи теорій, які розрізняються ступенем спільності, засобами й методами вимірювання та оцінювання, предметною областю оцінювання. До таких теорій належить:

– загальна кваліметрія, у якій розробляються загальнотеоретичні проблеми (система понять, теорія вимірювання та оцінювання, аксіоматика кваліметрії, теорія кваліметричного шкалювання тощо);

– спеціальні кваліметрії (за методами та моделями оцінювання) – експертна, ймовірно-статистична, індексна кваліметрії, кваліметрична таксономія та ін.;

– предметні кваліметрії (за предметом оцінювання) – кваліметрії продукції (техніки), праці та діяльності, проектів, процесів (у широкому розумінні) та ін. Існують соціологічна, педагогічна, географічна кваліметрії тощо [330].

В українській педагогіці одними із перших почали застосовувати кваліметричний підхід О.Ануфрієва для оцінювання якості початкової освіти, О. Байназарова в процесі вирішення завдань моніторингу якості освіти на регіональному рівні, Г. Єльнікова для оцінювання якості управління загальноосвітнім навчальним закладом, З. Рябова й Л. Ярещенко для оцінювання діяльності окремих структурних підрозділів інститутів післядипломної педагогічної освіти та ін. [4; 9; 14; 156; 223]. Згодом кваліметричний підхід починає застосовуватися для оцінювання якості професійної підготовки вчителів і керівників освіти. Для оцінювання якості професійної підготовки керівних кадрів освіти в умовах магістратури його використовували В.Лунячек, О.Касьянова та ін. Серед робіт, що стосуються використання кваліметрії у вищій військовій освіті, слід назвати праці В. Водолазського, Г. Дорош та ін. [33; 70; 116; 154].

О.Ануфрієва говорить, що використання кваліметрії в педагогічній практиці є прогресивним кроком, який сприяє кращому розв'язанню низки проблем і, насамперед, підвищенню якості навчально-виховного процесу. Вона наголошує, що ця технологія дає можливість виміряти результати, які фіксують досягнення мети на певний момент часу. Здійснюється це завдяки дотриманню основних принципів кваліметрії:

1. Будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей.

2. Прості компоненти, у свою чергу, можна представити у вигляді ієрархічної структури, які наочно демонструються у факторно-критеріальній моделі.

3. Визначення стандарту якості для порівняння з ним досягнутих результатів.

4. Визначення значення абсолютних показників у специфічних для кожного одиниць вимірювання.

5. Використання різних діагностичних методів оцінювання.

6. Отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника з еталонним.

7. Визначення вагомості кожного фактору з точки зору пріоритетності.

8. Визначення комплексної оцінки.

Одним із найбільш ефективних методів кваліметрії є факторно-критеріальне моделювання [9].

Позиція О.Ануфрієвої багато в чому збігається з поглядами В. Водолазського, наведеними вище, та інших дослідників цього напрямку [33].

Багато уваги кваліметричному підходу приділяє у своїх роботах Г. Дмитренко. Цим автором сформульовані принципи, на основі яких можна контролювати педагогічну діяльність у навчальних закладах [64–65].

В. Грабовський пропонує використовувати кваліметричні моделі як

інструмент вимірювання рівня досягнення кінцевих цілей діяльності тощо [49].

Серед робіт, що оприлюднені останнім часом, слід виділити монографію Т. Борової, присвячену теоретичним засадам адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ. У розділі, про використання коучингових та моніторингових технологій автором наведено динамічно-циклічну модель оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ, яка побудована з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки фахівців в умовах ВНЗ з урахуванням компетентнісного підходу [20].

У цьому контексті є цікавою робота В. Григораша, який пропонує як один з варіантів декомпозицію об'єкта оцінювання, а саме поділ його за компетентностями (мотиваційною, організаційно-технологічною, рефлексивною, інформаційною, планово-прогностичною, комунікативною, соціально-психологічною, когнітивною, креативною, морально-етичною, загальнокультурною, продуктивною, життєвою тощо) [51].

Щодо використання кваліметричного підходу в практиці ВВНЗ, то, наприклад, В. Водолазський розглядає питання застосування педагогічної кваліметрії в процесі декомпозиції компетентності з організації виховної роботи офіцерів тактичного рівня. Автором пропонується дерево властивостей, у межах якого кожна з виділених ним компетентностей повинна бути диференційована до низки відповідних критеріїв сформованості професійно-важливих якостей. Ця система критеріїв характеризує компетентність офіцера з організації виховної роботи як своєрідну інтегральну якість. В. Водолазський пропонує використовувати запропонований підхід при визначенні критеріїв сформованості інших компетентностей військового фахівця [33]. Психолого-педагогічні аспекти оцінювання успішності професійного становлення командира підрозділу внутрішніх військ висвітлив С. Полторак [244]. Питання військово-педагогічної кваліметрії розглянуто в роботі Г. Дорош [70].

Таким чином, аналіз наведених вище джерел доводить необхідність і доцільність подальшої розробки методик оцінювання професійної компетентності випускників ВНЗ, у тому числі і ВВНЗ на засадах кваліметричного підходу.

Як ми вже наголошували, важливим аспектом забезпечення якості професійної підготовки магістрів військово-соціального управління в умовах ВВНЗ є проведення оцінювальних процедур на всіх етапах процесу навчання [181]. Фактично мова йде про вимірювання результатів формування окремих професійних компетентностей, які у свою чергу є складовими інтегральної компетентності випускника магістратури військово-соціального управління. Разом із тим, процес навчання орієнтується на майбутню професійну діяльність випускника магістратури ВВНЗ. У контексті нашого дослідження акцент зробимо на педагогічних аспектах цієї діяльності, що детально висвітлено нами в підрозділі 1.1 першого розділу.

Наголосимо, що існуюча специфіка повинна, з одного боку, мати своє відображення в навчальних планах і програмах, з іншого – братися до уваги під час розробки оцінних моделей і відповідного інструментарію до них. Зазначена робота є дуже кропіткою і потребує суттєвої деталізації. У той же час вона допомагає при створенні компетентнісних моделей випускника магістратури. Саме деталізація за рахунок декомпозиції соціально-педагогічної системи магістратури ВВНЗ і її узгодження з напрямками майбутньої професійної діяльності випускника магістратури надає позитивний результат.

З викладеного вище цілком зрозуміло, що для проведення оцінювання професійної компетентності випускника магістратури ВВНЗ нам необхідно чітко уявляти місце кожної компетентності в компетентнісній моделі випускника, на що ми звертали увагу в підрозділі 1.2 першого розділу. Розглянемо наведені твердження на прикладі вимірювання результатів процедури формування в слухачів магістратури педагогічної компетентності, що безпосередньо була предметом нашого дослідження

Вимірювання результатів процесу формування педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ базується на *принципах*, які знайшли своє відображення в класичних роботах В. Аванесова [2]. Це такі принципи: об'єктивності; зв'язку контролю з освітою, навчанням і вихованням; справедливості й гласності; науковості й ефективності; систематичності і всебічності. В. Аванесов указує, що принцип об'єктивності націлює на мінімізацію суб'єктивних впливів у процесі педагогічних вимірювань і педагогічного оцінювання. Реалізація його передбачає декілька шляхів (формування колегіальної оцінки, використання стандартних тестових програм, технічних засобів і психологічного впливу тощо). У процес розробки запропонованої в роботі технології ми надавали перевагу тестовим методам забезпечення об'єктивності вимірювань.

Для спрощення реалізації, сформульованого В. Аванесовим, принципу зв'язку контролю з освітою, навчанням і вихованням, що передбачає організацію вимірювань, що органічно входять у навчально-виховний процес ВНЗ, нами було розроблено алгоритм реалізації контрольньо-оцінного етапу технології формування педагогічної компетентності магістрів ВСУ в процесі професійної підготовки, який наведено нижче в табл. 2.16.

Дотримання принципу справедливості й гласності є очевидним і обов'язковим на сучасному етапі розвитку вищої освіти, бо саме він забезпечує однакову для всіх систему вимог і відкритість процедури оцінювання для обговорення й критики.

Таблиця 2.15

**Алгоритм реалізації контрольньо-оцінного етапу технології
формування педагогічної компетентності магістрів військово-
соціального управління в процесі професійної підготовки**

№ з/п	Вид роботи	Періодичність	Відповідність певній функції вимірювання	Інструментарій вимірювання
1	2	3	4	5
1.	Вхідне діагностування	На початку навчання	Діагностична	Тестування, анкетування, есе

Продовж. табл. 2.15

1	2	3	4	5
2.	Поточні вимірювання (1 блок навчальних предметів)	Після закінчення блоку певних навчальних дисциплін	Діагностична, навчальна, стимулюючо-виховна	Тестування, есе, виконання практичних робіт
3.	Проведення проміжного підсумкового контролю	Після закінчення першої половини навчання в магістратурі	Контролююча, стимулюючо-виховна	Тестування
4.	Поточні вимірювання (2 блок навчальних предметів)	Після закінчення блоку певних навчальних дисциплін	Діагностична, навчальна, стимулюючо-виховна	Тестування, есе, виконання практичних робіт
5.	Вимірювання результатів практичної складової формування спеціальної педагогічної компетентності	Після завершення педагогічної практики	Контролююча	Есе, виконання практичних робіт
6.	Вихідний підсумковий комплексний контроль	Наприкінці навчання	Контролююча	Тестування

Реалізація принципу систематичності і всебічності веде нас до розуміння проведення відстеження навчального процесу на основі методології освітнього моніторингу. Контрольно-оцінні процедури проводяться системно й систематично, охоплюючи всі сторони навчально-виховного процесу. Разом із тим, слід наголосити, що його реалізація потребує кропіткої роботи виконавців. Також в оцінюванні потрібно дотримуватися принципу науковості й ефективності.

Слід зауважити, що принципи вимірювання, обґрунтовані В. Аванесовим, базуються в значній мірі на принципах контролю за навчальним процесом, висвітлених Ю. Бабанським:

1. Індивідуалізації контролю.
2. Систематичності, регулярності проведення контролю на всіх етапах процесу навчання, поєднання його з іншими сторонами навчальної діяльності.

3. Різноманітність форм проведення, що забезпечує виконання навчальної, розвиваючої й виховуючої функцій контролю, підвищення інтересу тих, хто навчається, до його перебігу й результатів.

4. Всебічність, яка полягає в тому, що контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку теоретичних знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок учнів.

5. Об'єктивність контролю, що виключає навмисні, суб'єктивні й помилкові оцінні думки й висновки вчителя, засновані на недостатньому вивченні школярів або упередженому ставленні його до деяких з них.

6. Диференційований підхід, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмету й окремих його розділів, а також індивідуальні якості учнів, вимагає вживання відповідно до цих особливостей різної методики проведення контролю і педагогічного такту вчителя.

7. Єдність вимог учителів, що здійснюють контроль за навчальною роботою учнів у певному класі [224].

У наведеному в табл. 2.16 алгоритмі зроблена спроба з'ясувати відповідність певних видів роботи на контрольно-оцінювальному етапі технології функціям педагогічних вимірювань: діагностичній, навчальній, організаційній і виховній [2]. Ці функції пересікаються з загальновідомими функціями контролю: контролюючою, навчальною, діагностичною, стимулюючою, розвивальною, виховною, управлінською, колекційною, планування [83, с. 417–418]. Аналізуючи співвідношення цих двох груп функцій, слід висловити точку зору, що функції педагогічних вимірювань повинні бути доповнені контролюючою функцією. Виховна ж функція оцінювання має в тому числі і стимулюючий характер для слухача.

Запропонований алгоритм практично може бути застосований у процесі побудови оцінної моделі для вимірювання будь-якої спеціальної компетентності магістра ВНЗ і ВВНЗ.

Ми бачимо, що серед інструментів вимірювання переважають тестування, написання есе й виконання практичних робіт. Щодо тестів, то ми вважаємо доцільним послатися на А. Вербицького, який пише, що тестова діагностика – об'єктивний, економічний, демократичний і психологічно коректний спосіб визначення навчальних досягнень, вона може слугувати вимірником тільки характеристик пізнавальної сфери.

Разом із тим, він підкреслює, що проблема конструювання тестів навчальних досягнень продовжує існувати. Автор також акцентує увагу на часто низьку якість педагогічного тестування й психологічна неготовність до цієї процедури як студентів, так і викладачів. Розробка тестів – складний і багатоетапний процес, що потребує професійних зусиль багатьох спеціалістів. Без системного підвищення текстологічної грамотності педагогів вузівське тестування є профанацією [27].

М. Прахова та інші на основі аналізу значного масиву публікацій з питань тестування виділяють такі його переваги:

- об'єктивність контролю;
- оперативність проведення й обробки результатів;
- стандартизація тестових завдань і процедури тестування;
- можливість використання аналізу результатів тестування для прийняття відповідних управлінських рішень, що стосуються корекції навчальних програм дисциплін, вибору освітніх технологій, методичного забезпечення дисципліни тощо.
- можливість перевірки знань по всій дисципліні;
- забезпечення більш точної оцінки знань;
- значно менші витрати на проведення й перевірку, ніж на екзамені (без урахування витрат на розробку самих тестових завдань).

Розглядаючи процес оцінювання, М. Прахова трактує компетенцію як поведінкову модель професійної й соціальної активності, що виражає спроможність випускника встановлювати і реалізовувати зв'язки між «знанням–умінням» і конкретною ситуацією [249].

Нам імпонує точка зору А. Вербицького, що для контролю рівня розвитку компетенцій використовувати тести знань некоректно. Тут є необхідним принципово інший підхід. Розробка таких діагностичних систем – завдання більш складне, ніж розробка тестів знань, точніше інформації [27]. Тобто запропоновані нами вище підходи до вимірювання спеціальної педагогічної компетентності й націлені на вирішення цієї непрості задачі.

3. Якимова та інші дослідники пишуть, що якщо практика запровадження сучасних освітніх технологій уже достатньо поширена й активно застосовується багатьма ВНЗ, то методика, запозичена з професійного середовища *механізмів контролю компетенцій*, ще недостатньо розроблена і потребує низки уточнень.

Оцінка компетентностей – нове для вузівської системи завдання, яке не можна вирішити тільки за допомогою традиційних методів контролю й інструментів оцінки. Крім того, загальноприйнятих методичних установок по формуванню і застосуванню фондів оціночних засобів для оцінки компетенцій на цей момент не відпрацьовано.

Оцінка компетенцій є складовою частиною освітньої системи й виконує дві основні функції:

- функцію контролю за отриманням освітнього результату – сформованості компетенцій у процесі засвоєння ОПП;
- функцію підтвердження рівня кваліфікації (присвоєння диплому) по завершенню засвоєння ОПП.

Ще одним прикладом практичного застосування методики оцінки рівнів розвитку компетенцій можна вважати НРК. Її характеристики, представлені в таблиці, є фактично узагальненими показниками для вимірювання.

4. Сучасні ВНЗ суттєво зорієнтовані на оцінку когнітивних компетенцій і практично не мають інструментів для оцінки багатьох функціональних, соціальних і особистісних компетенцій. Вирішення цієї проблеми можливо лише при запозиченні відповідного інструментарію з

практики професійного середовища [344].

Н. Гітман та інші пропонують контроль рівня сформованості базових компетенцій за напрямом і рівнем підготовки. Компетенції варіативної частини вони розглядають окремо, бо вони є специфічними для кожного ВНЗ. Пропонується також з'ясувати рівень залишкових знань шляхом комп'ютерного тестування й окремо – рівень сформованості оволодіння у формі вирішення ситуаційних кейсів, що виконуються студентами в ході експертизи за виділений час. Методика оцінювання рівня сформованості базових компетенцій, за цими авторами, передбачає таке:

1. Для кожного студента оцінюється рівень залишкових знань і умінь за всіма дисциплінами базової складової.

2. Для кожного студента за допомогою ситуаційних завдань (кейсів) оцінюється рівень володіння для кожної дисципліни.

3. Для кожного студента оцінюється рівень сформованості компетентності по кожному циклу.

4. З урахуванням важливості кожного циклу проводиться комплексне оцінювання рівня сформованості компетентності.

5. Визначається % студентів, у яких рівень сформованості компетентності не нижчий за необхідний.

6. Проводиться розрахунок інтегрального % студентів у яких рівень сформованості компетентності не нижчий необхідного [41].

Метод кейсів може активно використовуватися як один із вимірників результатів навчання, про який говорить О. Михайлова. Вона вказує, що це – техніка навчання (контролю результатів навчання), яка використовує висвітлення реальної ситуації з предметної або професійної області. Ті, хто навчаються, повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі шляхи вирішення і вибрати найкращий з них. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі або є приближеними до реальної ситуації в галузі професійної діяльності [176]. Н. Гітман пропонує для контролю базових компетенцій використовувати структуровані

кейси [41].

Разом із тим, більшість викладачів ВНЗ не готові сьогодні для реалізації цих процесів у повній мірі, бо не мають достатніх знань з теорії педагогічних вимірювань, математичної статистики тощо. Л. Лєтова вказує на відставання нашої освітньої спільноти від світового співтовариства у використанні сучасної теорії педагогічних вимірювань. Причиною тому є такі фактори, як відсутність перекладеної літератури, складний математичний апарат, що є доступним у більшості своїй для математиків, необхідність спеціального програмного забезпечення [146].

У цьому контексті доцільно навести досвід США, який розглянуто І. Зварич і частково висвітлено нами в попередніх розділах. Автор пише, що для діагностування різних аспектів діяльності педагогів, зокрема педагогічної компетентності, використовуються різні тести. Кожен штат має свої тести оцінювання педагогічної компетентності викладачів і самостійно визначає прохідні бали на обіймання викладацьких посад. Тестування педагогічної компетентності викладачів стимулює їх до розширення світогляду та знань, які розкривають їхню всебічну обізнаність та ґрунтовні знання з навчального предмета. Успішне виконання тестів на визначення педагогічної компетентності викладачів надає їм право отримати ліцензію на викладання у вищих навчальних закладах. Слід зазначити, що в США розрізняють тести з оцінювання педагогічної компетентності викладачів та педагогічної компетентності з навчальної дисципліни.

Тести з оцінювання педагогічної компетентності викладачів використовуються для визначення педагогічної освіченості, знання методики планування навчального процесу, уміння оцінювати результати досягнень студентів, уміння керувати навчальним процесом. Тести з оцінювання педагогічної компетентності викладачів з навчальної дисципліни застосовуються для визначення якісного рівня знань педагогів із навчального предмета, методики його викладання та діагностування якісного рівня знань студентів [98].

У процесі роботи над технологією нами було розроблено факторно-критеріальну модель для підсумкового вимірювання «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури ВСУ», для чого була проведена декомпозиція педагогічної компетентності магістра військово-соціального управління. Визначені відповідні фактори, критерії й показники (табл.2.16).

Таблиця 2.16

Факторно-критеріальна модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління»

Параметр Р – спеціальна педагогічна компетентність			
Фактори (F)	m	Критерії	Kn
1	2	3	4
1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу.		1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти. 2. Уміти мотивувати підлеглих щодо удосконалення навчально-виховного процесу.	
2.Спроможність планувати навчально-виховний процес.		1. Розуміти роль планування в системі військової освіти. 2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу.	
3. Здатність організувати навчально-виховний процес.		1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу. 2.Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ. 3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі.	
4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців.		1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень. 2. Спроможність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі.	
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової		1. Спроможність розробляти плани бойової підготовки. 2.Спроможність організувати й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи з особливої службової діяльності та	

1	2	3	4
психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу.		специфіки навчально-бойових завдань. 3. Спроможність особисто керувати однією з груп гуманітарної підготовки офіцерів. 4. Спроможність проводити заняття з офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону. 5. Організовувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів у батальйоні.	
6. Спроможність формувати політику у сфері якості військової освіти.		1. Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій. 2. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо.	
7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо.		1. Спроможність перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й подавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, упроваджувати передові методи й форми навчання. 2. Визначати параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ. 3. Спроможність проводити моніторинг навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ. 4. Здатність доцільно дібрати форми й методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ. 5. Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ.	

У цьому контексті доцільно навести слова В. Міхеєва, який пише, що побудова теорії педагогіки вищої школи є неможливою без переходу від суб'єктивних якісних описів педагогічних явищ і процесів до строгих і об'єктивних їх оцінок [177].

Фактор у межах нашого дослідження ми розглядали як рушійну силу, причину певного процесу, явища, що визначає його характер. Щодо *критеріїв*, то Н. Ільїна під критеріями розуміє якісні характеристики об'єкта дослідження, *параметри*, що визначають як засоби якісної або кількісної оцінки критеріїв. Вона також наголошує на тому, що на базі критеріїв і параметрів можна розробити програми підготовки майбутнього педагога [103].

С. Дружилов пише, що критерії професіоналізму, тобто показники, на основі яких визначають рівень професіоналізму, можуть бути двох видів: зовнішні по відношенню до людини (об'єктивні) і внутрішні (суб'єктивні). У першу групу входять результати діяльності. У другу включають: а) професійно важливі якості; професійні знання, уміння й навички; б) професійну мотивацію; в) професійну самооцінку й рівень домагань; г) здібності до саморегуляції й стресостійкість; д) особливості професійної взаємодії [73].

А. Чучалін та інші під *індикатором* розуміють конкретизовану діяльність студента з урахування профілю підготовки. *Критеріями* досягнення результатів навчання можуть бути умови, які є факторами виконання професійної діяльності на заданому рівні якості. Критеріями досягнення результатів навчання за індикаторами можуть бути умови, що витікають з певної компетенції. Вони відзначають, що компетенція включає в себе три складові: готовність, здібності й умови [333].

Посилаючись на Ф. Ялалова, який пише, що зараз формується нова парадигма, пов'язана з багатовимірним підходом до професійної підготовки спеціалістів у ХХІ ст., ми цілком підтримуємо точку зору щодо формування багатовимірних компетенцій, що відносяться до певного виду діяльності і є по суті прикладними компетенціями. Педагогічна діяльність узагалі ж по своїй природі є багатовимірною [348].

У запропонованій моделі абсолютний показник (Р) відображає загальний рівень спеціальної педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ. Параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою $P=F_1+\dots+F_n$.

Основою для виділення факторів (F), що характеризують спеціальну педагогічну компетентність, стали окремі компетенції, що відображені в Статуті Збройних сил України як професійні вимоги до заступника командира полку (окремого батальйону) з виховної роботи, заступника командира батальйону, заступника командира батальйону (корабля 3 рангу) з

виховної роботи тощо [257]. Окремі компетенції сформульовані з урахуванням вимог до викладача ВВНЗ. Тобто за основу були взяті ті посади, які переважно обіймають випускники магістратури ВВНЗ.

Відповідно кожний критерій характеризується відносним показником K_n , який вимірюється шляхом застосування певної процедури (тестування, анкетування, написання есе, проведення експертної оцінки, виконання практичної роботи тощо). Коефіцієнт проявлення критерію може бути в межах від 0 до 1.

Щодо оцінки сформованості спеціальної педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ рекомендуємо використовувати шкалу, яка базується на загальних вимогах Болонського процесу, що реалізовані у ВНЗ України:

$0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,5$ – сформованість компетентностей є недостатньою;

$0,5 < P_{\text{заг.}} \leq 0,74$ – сформованість компетентностей є задовільною;

$0,74 < P_{\text{заг.}} \leq 0,89$ – сформованість компетентностей є достатньою;

$0,90 < P_{\text{заг.}} \leq 1$ – сформованість компетентностей є оптимальною [158].

Запропонована факторно-критеріальна модель оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління ВВНЗ може бути автоматизована за рахунок застосування стандартної програми Microsoft Excel або іншого прикладного програмного забезпечення.

Варіанти інтерпретації результатів вимірювання можуть бути досить різними, що відображено у відповідній науковій літературі. Наприклад, цікаву методику інтерпретації оцінок студентів своїм викладачам за результатами соцдосліджень пропонують І. Зеленев та інші [99].

Разом із тим, більшість викладачів ВНЗ потребують підвищення кваліфікації в зазначеному напрямі. У цьому контексті доцільно вивчити досвід відомої у всьому світі організації ETS (Educational Testing Service), яка працює не тільки в США, а й у багатьох країнах світу. Потрібно констатувати той факт, що у ВНЗ військового профілю працює недостатня кількість

сертифікованих спеціалістів у галузі освітніх вимірювань, що відповідно впливає на якість формування окремих компетентностей і якість освіти в цілому.

Необхідно також зупинитися ще на одному аспекті застосування факторно-критеріальних моделей оцінки рівня сформованості певних компетентностей у процесі професійної підготовки в умовах магістратури – готовності викладачів ВНЗ до виконання такої роботи.

Проведене нами опитування свідчить, що тільки 10% респондентів вважають себе спроможними створити факторно-критеріальну модель оцінювання результатів навчання за певним напрямом.

Однак створення факторно-критеріальної моделі само по собі не може бути позитивним кроком без створення інструментарію для вимірювання показників до кожного із розроблених критеріїв. Значна частина цього інструментарію пов'язана із розробкою тестових завдань. У процесі роботи питання «З якими видами тестових завдань Ви працювали» було поставлено 51 викладачу ВНЗ. Змогли надати відповідь на нього тільки 13 осіб (25,5%). Отримані результати наведені в табл.2.17.

Таким чином ми бачимо, що переважна більшість викладачів не знайомі з основами тестології й матимуть суттєві труднощі при створенні інструментарію для вимірювання окремих показників, що використовуються у факторно-критеріальних моделях.

Аналогічні результати отримані нами і стосовно критеріальної бази оцінки есе, створення анкет для опитування слухачів і випускників магістратури тощо.

Обмежений обсяг цієї роботи дозволив нам тільки фрагментарно навести отримані результати для того, щоб проілюструвати складність вирішення проблеми вдосконалення педагогічного оцінювання процесу й результатів навчальної діяльності у ВНЗ і зокрема ВНЗ.

Ознайомлення викладачів ВВНЗ із різними видами тестових завдань

№	Вид тестового завдання	% до всіх опитаних	% до тих, хто відповів
1.	З вибором однієї правильної відповіді	17,7	69,2
2.	Множинного вибору	11,8	46,15
3.	З визначеною кількістю правильних відповідей	17,7	69,2
4.	На встановлення логічних пар	13,7	53,9
5.	На встановлення хронологічної послідовності	17,7	69,2
6.	Відкрите завдання	15,7	61,5
7.	Вагалися з відповіддю	3,9	15,4
8.	Не змогли відповісти	74,5	–

У той же час ми можемо констатувати бажання переважної більшості викладачів ВВНЗ (77%) підвищити свою кваліфікацію в напрямі засвоєння сучасних процедур оцінювання якості освіти. З нашої точки зору, це потребує розроблення цільових програм підвищення кваліфікації викладачів ВВНЗ. Бажано підвищення кваліфікації за цим напрямом проводити або на базі ВНЗ, де готуються фахівці за спеціальністю «Освітні вимірювання», або на базі самих ВВНЗ із запрошенням спеціалістів з цього питання. Зазначене питання набуває своєї актуальності в контексті положень, викладених у Законі України «Про вищу освіту», у тому числі проблематики, якою опікується Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Як висновок слід навести висловлювання М. Кох, що компетентність викладача повинна вимірюватися не тільки новоутвореннями особистості студента, а й професійним і особистісним ростом самого викладача [136].

Висновки до розділу 2

1. Технологія професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності передбачає реалізацію п'яти взаємопов'язаних етапів: підготовчо-діагностичного, мотиваційно-цільового,

когнітивно-орієнтувального, діяльнісно-операційного й оцінно-корекційного, кожен із яких має свою мету, завдання й методи реалізації. Тільки системне їх запровадження дозволяє досягти формування спеціальної педагогічної компетентності як інтегрального утворення в магістрів військово-соціального управління в умовах ВВНЗ.

2. У процесі обґрунтування підготовчо-діагностичного етапу доведено важливість діагностичних процедур для реалізації запропонованої технології, зокрема розуміння реального стану готовності слухачів магістратури ВВНЗ до формування педагогічної компетентності. Є цілком зрозумілим, що без об'єктивної діагностики неможливе формування будь-якої компетентності магістра (у тому числі і СПК), а в глобальному плані й проведення реформи ЗСУ, яку здійснюють особи, що отримали й отримують освіту у ВВНЗ.

Певним здобутком є проведення діагностичних процедур за трьома блоками: проведення аналізу нормативно-правового й ресурсного забезпечення процесу формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління; з'ясування стану процесуальної складової; розгляд результатів базової освіти вступника в магістратуру, безпосередньо діагностики наявних знань, умінь, навичок, особистого досвіду, які є основою для формування педагогічної компетентності.

Реалізація цього етапу є інформаційною базою для подальшої реалізації технології.

3. Реалізація мотиваційно-цільового етапу дозволяла створити систему спонукань, що зумовлює формування потреби слухача на отримання спеціальної педагогічної компетентності як складової інтегральної компетентності випускника магістратури військово-соціального управління ВВНЗ. Найбільш значущою частиною цього етапу є побудова дерева цілей кожного магістра в межах відповідної компетентнісної моделі. Саме на цьому етапі відбувається процес стимулювання слухача магістратури ВВНЗ до саморозвитку і самовдосконалення.

4. Когнітивно-орієнтувальний етап є одним з найбільш складних у своїй реалізації. Науково-обґрунтований підбір змісту навчання потребує не тільки значної роботи із науковими і методичними джерелами, а й створення й апробації комбінацій форм і методів навчання в процесі діяльнісно-операційного етапу, що дозволяє сформувати у випускників магістратури ВСУ спеціальну педагогічну компетентність.

Особливістю цього етапу є узгодження змісту споріднених навчальних дисциплін у межах компетентнісної моделі випускника та формування наскрізних навчальних модулів, які дозволяють працювати над формуванням спеціальної педагогічної компетентності в процесі викладання інших дисциплін варіативної частини навчального плану.

5. Діяльнісно-операційний етап має свою специфіку щодо формування спеціальної педагогічної компетентності. У процесі його реалізації відбувається модернізація навчальної діяльності в умовах магістратури військово-соціального управління ВВНЗ. Перш за все, це удосконалення алгоритму діяльності формування СПК, який є орієнтиром як для слухачів, так і для викладачів магістратури.

Крім того, як наголошувалось вище, важливим є підбір доцільних форм і методів навчання, бо це не тільки інструмент донесення до слухачів навчального змісту, а й можливість побудови індивідуальної траєкторії підготовки з урахуванням особливостей кожного слухача магістратури.

Суттєво впливає на реалізацію цього етапу використання ІТ-технологій і технологій дистанційного навчання.

6. Реалізація оцінно-корекційного етапу технології передбачає подальше поліпшення якості вищої військової освіти за умови створення ефективних технологій оцінювання як якості процесу навчання у ВВНЗ, так і його результатів. Запропонована факторно-критеріальна модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління» є науково обґрунтованою і дозволить суттєво вплинути на

загальну якість навчального процесу в магістратурі ВВНЗ. Крім того, запропонований підхід дозволить викладачам інших спеціальних дисциплін у ВВНЗ використовувати факторно-критеріальні моделі для оцінювання результатів навчальної діяльності.

7. Наведені в другому розділі матеріали дозволяють також за зразком проводити декомпозицію будь-якої спеціальної компетентності випускника ВВНЗ і розробляти технології їх запровадження в навчальний процес на основі принципу відтворюваності, що в цілому вплине на якість підготовки випускників магістратури ВВНЗ.

Матеріали другого розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора [179–183; 186; 189; 191].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВО- СОЦІАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Організація експериментального дослідження та діагностування вхідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління

Перевірка гіпотези дослідження відбувалася шляхом проведення педагогічного експерименту, який розглядався як провідний метод і дозволив отримати вірогідні факти, які підтвердили можливість удосконалення навчального процесу в магістратурі військово-соціального управління шляхом запровадження запропонованої в роботі технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Експериментальна робота здійснювалася з 2012 по 2015 рік на базі Національної академії національної гвардії України, зокрема на гуманітарному факультеті. Випускаючою кафедрою за спеціальністю військово-соціальне управління була кафедра військового навчання та виховання.

Окрема дослідницька робота проводилася на базі Національної академії державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький), Харківського національного університету внутрішніх справ, Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (м.Київ), Харківського університету повітряних сил імені Івана Кожедуба. У дослідженні брали участь слухачі магістерської підготовки зазначених ВВНЗ. Різними видами експериментальної роботи було охоплено понад 160 осіб. Педагогічний експеримент проводився в

природних умовах навчального процесу ВВНЗ і включав три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Ми виходили з нагальної необхідності вдосконалення навчального процесу в магістратурі, виходячи з сучасної військово-політичної ситуації в Україні, можливостей конкретного ВВНЗ, потреб учасників навчально-виховного процесу, загальних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні.

Згідно з Положенням про організацію освітнього процесу в НАНГУ *педагогічні експерименти* організовуються й проводяться з метою перевірки на практиці результатів наукових досліджень у галузі освіти, військової освіти та педагогічної науки. Втілення в навчальний процес рекомендацій, заснованих на результатах наукових досліджень, здійснюється після їх експериментальної перевірки, обговорення на кафедрі, розгляду на Вченій раді Академії [240].

Методологія педагогічного експерименту базувалася на поглядах Т. Агапової, І.Гавриш, В. Євдокимова, В. Лозової, О. Попової, П. Олійника та ін. [150; 174; 229]. Серед робіт останнього часу ми використовували підходи висвітлені в монографії О. Дубініної, де ґрунтовно представлено проведення педагогічного експерименту в сучасних умовах і надані варіанти математико-статистичного обґрунтування його результатів [75].

З метою отримання вірогідних експериментальних даних і виходячи з реальної ситуації в експериментальних ВВНЗ нами було складено *програму проведення експерименту*, що містила в собі:

- формування репрезентативної вибірки учасників експерименту;
- декомпозицію відповідної соціально-педагогічної системи для визначення факторів і критеріїв вимірювання результатів формування в магістрів військово-соціального управління спеціальної педагогічної компетентності;
- визначення методів вимірювання результатів експерименту;
- використання факторно-критеріальної моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі

професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління», наведеної в пірозділі 2.3 розділу 2;

– обґрунтування рівнів формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління;

– підтвердження вірогідності отриманих результатів методами математичної статистики.

Метою експериментальної роботи було з'ясування ефективності застосування технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Формуючи методику проведення експерименту, ми ставили перед собою такі *завдання*:

1. Довести дієвість моделі технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

2. Експериментально перевірити ефективність технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

3. Виявити рівень сформованості педагогічної компетентності в випускників магістратури військово-соціального управління та довести його вірогідність методами математичної статистики.

4. Розробити науково-методичні рекомендації керівникам ВНЗ військового профілю щодо запровадження технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

У процесі проведення експериментальної роботи були використані такі *методи дослідження*:

– тестування, що дозволило з'ясувати рівень знань слухачів магістратури військово-соціального управління;

– анкетування за авторськими та спеціально підібраними діагностичними методиками для вивчення ставлення слухачів до організації і якості навчального процесу в магістратурі, їх мотивації на отримання спеціальної педагогічної компетентності тощо;

– спостереження з метою вивчення специфіки формування спеціальної педагогічної компетентності й змін, що відбувалися з слухачами магістратури тощо;

– індивідуальні й групові бесіди для з'ясування сформованості окремих складових спеціальної педагогічної компетентності, отримання даних щодо характеру мотивів, ціннісних орієнтацій, індивідуальних особливостей, здібностей слухачів тощо;

– експертні оцінки, які використовуються для з'ясування вагомості окремих факторів і критеріїв у факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління»; визначення й уточнення основних положень методики дослідження тощо;

– аналіз, для обробки отриманих результатів;

– методи математичної статистики, зокрема метод нормалізації на основі використання функції бажаності Е. Харрінгтона, статистичні методи аналізу і контролю якості і надійності тощо [340; 351].

Загальним методом дослідження був безпосередньо педагогічний експеримент, який дозволив підтвердити гіпотезу дослідження.

Обмеженість кількості вищих військових навчальних закладів, що готують магістрів військово-соціального управління, і невелика кількість набору слухачів ускладнили вибір бази для проведення педагогічного експерименту. Разом із тим, саме спеціальна педагогічна компетентність є важливою складовою інтегральної компетентності саме магістра військово-соціального управління, на чому ми наголошували при обґрунтуванні актуальності цього дослідження.

У зв'язку із цим, було прийнято рішення про доцільність проведення суцесивного педагогічного експерименту, який передбачає, що одна і та ж група є контрольною до введення експериментального фактора та експериментальною після того, як дія фактора відбулася [177, с. 168]. Тобто вимірюванню підлягає певна додаткова вартість, отримана слухачем у

процесі магістерської підготовки, що детально буде висвітлено нами нижче. Вірогідність отриманих результатів для малих груп, які досліджувалися, була доведена методами математичної статистики.

У процесі роботи нами було сформульовано мету й завдання кожного з етапів експерименту.

Так, на **констатувальному** етапі педагогічного експерименту *метою* було проведення діагностування вхідного рівня спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління за визначеними критеріями й показниками.

Завданнями констатувального етапу експериментального дослідження нами було визначено такі:

1. Аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на формування спеціальної педагогічної компетентності в умовах магістратури військово-соціального управління.

2. Аналіз організаційно-методичного забезпечення навчального процесу в магістратурі військово-соціального управління.

3. Аналіз інформаційного, зокрема ІТ-забезпечення навчального процесу.

4. Обґрунтування доцільності вибору експериментальних груп (контрольні групи в умовах сукцесивного експерименту відсутні). Вирівнювання основних умов проведення експерименту.

5. Уточнення теоретично обґрунтованих факторів, критеріїв і показників, відображених у факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління». Формування групи експертів для визначення вагомості окремих факторів у межах розробленої факторно-критеріальної моделі.

6. Первинне вимірювання показників щодо наявності в слухачів магістратури спеціальної педагогічної компетентності.

При реалізації першого завдання *аналіз зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на формування спеціальної педагогічної компетентності в умовах магістратури військово-соціального управління*, – ми виходили з структурної схеми, яка наведена нами в підрозділі 1.2 першого розділу (рис.1.2), що висвітлює місце педагогічної компетентності в компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління. Як вказує Н. Соснін, розглядаючи структуру навчання в компетентнісній моделі процесу навчання у ВНЗ, розподіл компетенцій і їх елементів по старій схемі в межах матриці відповідності веде до втрати системності процесу навчання. Автор підкреслює, що вирішити цю задачу може тільки принципово нова структура змісту освіти, яка є адекватною компетентнісній моделі [300]. Разом із тим, системний підхід до формування спеціальної педагогічної компетентності передбачає комплексний розгляд усіх чинників, що ведуть до формування позитивного кінцевого результату, а не тільки розгляд змістовної складової. Є цілком зрозумілим, що існує низка інших чинників, які регламентують цей процес.

До зовнішніх чинників формування спеціальної педагогічної компетентності нами були віднесені такі:

1. Зміст ключових і загально галузевих компетенцій, у тому числі висвітлених у документах, що мають міжнародний характер.
2. Міжнародні вимоги до підготовки магістра.
3. Вимоги МОНУ.
4. Вимоги МВСУ і Національної гвардії України тощо.

До внутрішніх чинників формування спеціальної педагогічної компетентності нами були віднесені такі:

1. Вимоги до підготовки магістра ВСУ на рівні навчальних дисциплін.
2. Навчально-методичне забезпечення навчального процесу.
3. ІТ-забезпечення навчального процесу.
4. Кадрове забезпечення навчального процесу.
4. Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу тощо.

Детальний розгляд впливу цих чинників наведено нами в другому розділі під час висвітлення підготовчо-діагностичного та інших етапів технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

У межах реалізації другого завдання – *аналіз організаційно-методичного забезпечення навчального процесу в магістратурі військово-соціального управління*, нами було з'ясовано функції відповідних підрозділів НАНГУ та встановлено, що за організацію навчального процесу в магістратурі відповідають прямо або опосередковано:

1. Навчально-методичний центр, який є структурним підрозділом Академії, що безпосередньо підпорядковується начальникові Академії та його першому заступнику з навчально-методичної та наукової роботи. НМЦ здійснює планування, організацію й контроль навчального процесу в Академії, а також координує діяльність факультетів, кафедр та надає їм допомогу в організації навчальної та методичної роботи. Порядок організації роботи НМЦ Академії визначається в Положенні про навчально-методичний центр Національної академії Національної гвардії України [239].

Узагалі ж організація навчального процесу в НАНГУ здійснюється згідно з Положенням про організацію освітнього процесу в Національній академії Національної гвардії України, а Академія є суб'єктом освітньої діяльності в системі відомчої освіти Міністерства внутрішніх справ України, яку інтегровано в державну систему освіти і створено з метою задоволення потреб держави у військових фахівцях для Національної гвардії України, підготовки фахівців з вищою освітою та освітніх потреб особи. Освітній процес в Академії провадиться через систему науково-методичних і педагогічних заходів [240].

Аналіз Положенням про організацію освітнього процесу в НАНГУ показав, що зазначений документ є в цілому ґрунтовним, але окремі його аспекти (особливо понятійно-термінологічні) потребують суттєвого доопрацювання. Наприклад, згідно з текстом Положення освітній процес в

Академії спрямований на «передавання, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей у здобувачів вищої освіти» [240]. Зрозуміло, що таке формулювання є не коректним, зважаючи на те, що знання й уміння є складовими компетентності.

Слід підкреслити, що серед основних завдань освітнього процесу виголошується провадження на високому рівні діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за вибраними ними спеціальностями (в галузях освіти, науки, правоохоронної діяльності тощо).

Серед принципів організації навчального процесу провідним виголошується *компетентнісний*, який «передбачає підхід до визначення результатів навчання й базується на їх описі в термінах компетентностей; компетентності покладені в основу кваліфікації випускника; компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм» [240].

Необхідно наголосити на тому, що НАНГУ несе відповідальність за:

- якість підготовки випускників відповідно до вимог освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових) програм;
- забезпечення навчання на сучасному науковому рівні та на основі передових педагогічних технологій;
- високу професійну кваліфікацію керівного, науково-педагогічного складу та інших осіб, які залучаються до організації й ведення освітнього процесу тощо [240].

Зазначене підсилює актуальність представленого нами дослідження.

2. *Методична рада* НАНГУ, яка є колегіальним консультативно-дорадчим органом щодо координації діяльності всіх підрозділів Академії в справі реалізації концептуальних положень розвитку національної освіти з інтеграції навчального процесу, наукових досліджень, формування єдиного наукового та навчально-методичного механізму підготовки кадрів, наукових основ організації та керівництва навчально-виховним процесом, сучасних технологій, форм і методів навчання. Методична рада створюється за

рішенням Вченої ради Академії, яке затверджується наказом начальника Академії. Діяльність Методичної ради регламентується Положенням про Методичну раду Національної академії Національної гвардії України [238].

3.Предметно-методичні комісії. Метою їх діяльності є методична підтримка викладання гуманітарних дисциплін (у тому числі й педагогіки) в НАНГУ. Вони створюються за наявності не менше трьох викладачів з групи споріднених дисциплін. Склад ПМК визначається начальником (завідувачем) кафедри. Він же призначає голів ПМК з професорів (доцентів) або старших викладачів кафедри. Перелік дисциплін і склад предметно-методичних комісій начальник (завідувач) кафедри подає в навчально-методичний центр до початку навчального року для подальшого затвердження наказом начальника Академії.

Предметно-методичні комісії НАНГУ крім реалізації стандартних функцій щодо розроблення пропозицій вдосконалення ОПП, навчальних планів підготовки фахівців, навчальних програм та тематичних планів викладання навчальних дисциплін; підготовки, обговорення та узгодження текстів лекцій, методичних розробок для проведення занять, комплексних кваліфікаційних та контрольних завдань (тестів), інших навчально-методичних матеріалів з усіх видів занять; покладаються і певні специфічні обов'язки щодо впровадження в педагогічний процес передового досвіду військ, вищих військових та цивільних навчальних закладів; проведення оперативної роботи для впровадження в навчальний процес нових форм і методів навчання, математичного моделювання, досвіду військ і вищих навчальних закладів тощо.

У НАНГУ передбачено також створення *міжкафедральних ПМК* для методичного керівництва в розробленні змісту дисциплін і курсів, опрацювання пропозицій щодо вдосконалення єдиних підходів у викладанні, взаємного збагачення кафедр передовим педагогічним та методичним досвідом. Разом із тим, аналіз показав, що ці структури функціонують формально й не вирішують покладених на них завдань.

Цікавим є те, що в Положенні про ПМК НАНГУ окрема увага приділена проведенню *педагогічних експериментів*. Передбачено, що вони організуються та проводяться на кафедрі з метою перевірки на практиці результатів наукових досліджень в області військової освіти й педагогічної науки. Акцент зроблено на тому, що кафедра розробляє методику і план проведення експерименту.

У документі відображені також інші аспекти педагогічної діяльності. Наприклад, викладачам Академії в процесі відвідування і взаємовідвідування навчальних занять рекомендовано вести записи на зразок методичного протоколу заняття. Окремий акцент робиться на взаємовідносинах досвідчених викладачів і викладачів-початківців. Зазначені положення посилюють актуальність представленої роботи.

Слід наголосити, що головам НМК надані контрольні функції, що з нашої точки зору є недостатньо коректним з погляду на те, що їх основною функцією є навчально-методична робота [243].

3.Кафедри. Це базові структурні підрозділи НАНГУ, що проводять освітню, методичну та(або) наукову діяльність за певною спеціальністю (спеціалізацією) чи міжгалузевою групою спеціальностей. У складі кафедри в разі необхідності можуть створюватися предметно-методичні комісії (ПМК), до яких входять науково-педагогічні працівники, що спільно проводять навчальну та навчально-методичну роботу з кількох споріднених навчальних дисциплін або певної навчальної дисципліни. Для забезпечення нового напрямку навчальної, методичної та наукової діяльності при кафедрі може бути створена секція [310]. Саме кафедра бере участь у розробленні внутрішньо-академічних документів з організації навчально-виховного процесу (освітні програми, робочі програми навчальних дисциплін, які викладаються), а також розробляє пропозиції щодо організації та вдосконалення навчально-виховного процесу, організовує підготовку та проводить усі види навчальних занять, здійснює їх методичне забезпечення та контроль успішності здобувачів вищої освіти. Кафедра здійснює також

забезпечення самостійної роботи здобувачів вищої освіти комплексом навчально-методичних засобів та проводить методичне керівництво самостійною підготовкою; організовує та здійснює методичну роботу з викладачами та командирами й начальниками навчальних підрозділів; організовує й проводить підготовку науково-педагогічних кадрів, а також професійну підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу кафедри тощо.

За викладання блоку педагогічних дисциплін у НАНГУ відповідає *кафедра військового навчання та виховання*. У процесі роботи нами було проаналізовано тематику засідань кафедри в контексті предмету нашого дослідження. З'ясовано, що питанням формування педагогічної компетентності викладачів магістратури військово-соціального управління і, відповідно, слухачів магістратури на засіданнях кафедри приділяється недостатньо уваги. Аналіз протоколів засідання кафедри свідчить, що складаються вони за типовими схемами і тематикою, яка не відповідає потребам поліпшення якості освіти в магістратурі. Наприклад, з року в рік розглядаються такі питання:

– «Обговорення та затвердження методики проведення відкритого заняття з навчальної дисципліни педагогіка ЗМ1. Заняття 1. Передумови та етапи формування педагогічної думки. Викладачем кафедри молодшим лейтенантом...ПБ» (протокол № 2 від 08.09.2014 р.);

– «Стан методичної роботи на кафедрі та завдання науково-педагогічних працівників щодо втілення в навчальний процес ефективних форм і методів навчання» (протокол № 4 від 25.11.2014 р.; № 3 від 24.11.2015 р.);

– «Порядок організації й проведення військового стажування» (протокол № 5 від 09.12.2014 р., № 4 від 29.12.2015 р.);

– «Завдання науково-педагогічних працівників щодо вдосконалення та розвитку навчально – методичної роботи кафедри» (протокол № 8 від 10.03.2015 р.);

– «Підсумки проведення семестрового контролю засвоєння курсантами, студентами навчального матеріалу. Завдання щодо планування роботи на новий навчальний рік» (протокол № 11 від 16.06.2015 р.) тощо.

Зазначене спонукало нас у межах проведення дослідження запропонувати для розгляду низку додаткових питань як пов'язаних безпосередньо з проведенням педагогічного експерименту, так і з поліпшенням якості вищої військової освіти взагалі, виходячи з вимог часу і запровадження компетентнісної парадигми як методології підготовки сучасного магістра військово-соціального управління.

У процесі роботи особливу увагу було приділено навчально-методичним комплексам з дисциплін, які безпосередньо впливають на формування спеціальної педагогічної компетентності, що детально було висвітлено нами в підрозділі 2.2 другого розділу. Облік навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи в НАНГУ регламентується відповідною інструкцією [110].

Кафедра є також центром методичної роботи, де обговорюються питання вдосконалення структури й змісту навчальних дисциплін, методики проведення й матеріально-технічного забезпечення навчальних занять, підготовки науково-педагогічних кадрів і підвищення кваліфікації особового складу, проведення педагогічних (методичних) експериментів тощо [240].

Для виконання третього завдання – *аналізу інформаційного, зокрема ІТ-забезпечення навчального процесу* – було проведено комплекс заходів: проаналізовано бібліотечний фонд НАНГУ для з'ясування забезпечення навчального процесу підручниками й навчально-методичними посібниками та іншими методичними розробками з педагогіки і військової педагогіки зокрема.

У процесі роботи було з'ясовано, що в цілому контингент магістратури кількісно забезпечений навчальною літературою з педагогіки. Разом із тим, за винятком навчального посібника «Психологія і педагогіка» 2013 р., відповідні підручники й навчальні посібники видані більше десяти років

тому, у 1980-х роках ХХ ст., а їх зміст є частково застарілим. При формуванні змісту більшості підручників не було взято до уваги основні положення компетентнісного підходу. Крім того, більшість видань відображають загальні положення педагогіки, залишаючи поза увагою специфіку військової педагогіки. Зазначені підручники не беруть до уваги специфіку навчання в магістратурі, не відображають сучасні методи викладання, пов'язані з використанням ІТ-технологій, у тому числі мультимедійних комплексів. Суттєвим недоліком запропонованого в них змісту є відсутність викладення основних положень теорії педагогічних вимірювань.

Слід також наголосити на недостатній забезпеченості навчального процесу в контексті формування спеціальної педагогічної компетентності методичними матеріалами, які не мають системного характеру. Значене і Це й спонукало нас до комплексного розгляду питання в межах запропонованої в роботі технології і знайшло відображення у відповідних рекомендаціях.

Аналіз *IT-складової* навчального процесу показав, що комп'ютерне забезпечення навчального процесу в магістратурі знаходиться на належному рівні. Слухачі в процесі навчання мають вільний доступ до мережі Інтернет. Разом із тим, необхідно констатувати той факт, що ними використовуються, як правило, загальнодоступні сайти з педагогічної тематики. В мережі фактично не представлено сайти педагогічної спрямованості, які б відображували специфіку саме військової педагогіки.

Окремо було проведено аналіз використання *дистанційних* форм навчання в підготовці магістрів військово-соціального управління. У НАНГУ для забезпечення дистанційного навчального процесу запроваджено середовище *Moodle*. Зазначена система використовується як для підготовки бакалаврів, так і магістрів. Навчальний план магістратури в цілому забезпечений відповідними дистанційними курсами. В тому числі нормативна частина програми на 100%, варіативна складова на 70%.

Специфіка середовища *Moodle* розглянута нами в підрозділі 2.2 другого розділу.

Реалізація четвертого завдання передбачала *вибір експериментальних груп (контрольні групи в умовах суцесивного експерименту відсутні). Вирівнювання основних умов проведення експерименту.*

Як було наголошено нами вище, проведення педагогічного експерименту ускладнювалося невеликою кількістю слухачів, які вступають у магістратуру НАНГУ за спеціальністю військово-соціальне управління (набір у різні роки складав від 5 до 13 осіб), тому формування класичних контрольних і експериментальних груп було неможливим, що й обумовило застосування суцесивного педагогічного експерименту (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Дані про кількість магістрів військово-соціального управління в
Національній академії національної гвардії України**

Роки	Денна форма навчання (термін навчання 1 рік)		Заочна форма навчання (термін навчання 2 роки)	
	вступ	випуск	вступ	випуск
2012	5	–	11	–
2013	9	5	13	–
2014	9	9	11	10
2015	–	9	–	9
2016	–	–	–	Планується 11

Слід наголосити, що такою є ситуація у всіх ВВНЗ України, які готують магістрів військово-соціального управління. Наприклад, кількість вступників на денну форму навчання в Національному Університеті оборони України за період, що розглядається, також знаходиться в межах від 9 до 12 осіб; на заочну форму навчання від 10 до 14 осіб.

У процесі роботи було проведено вирівнювання умов проведення педагогічного експерименту, що забезпечило об'єктивність отриманих результатів.

Під час реалізації п'ятого завдання – *уточнення теоретично обґрунтованих факторів, критеріїв і показників відображених у факторно-*

критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління»; формування групи експертів для визначення вагомості окремих факторів у межах розробленої факторно-критеріальної моделі відбувалося уточнення теоретично обґрунтованих факторів, критеріїв і показників, відображених у запропонованій факторно-критеріальній моделі.

Для валідації цього процесу була сформована група експертів, до якої ввійшли як представники НАНГУ (д.пед.н., проф. А. Губа; к.пед.н., доц., полковник В. Рютін; к.мед.н., доц., полковник А. Стаднік; к.і.н., доц., полковник І. Ващенко), так й інших ВНЗ переважно педагогічної спрямованості (д.пед.н., проф. М. Лазарев; к.пед.н., доц. Н. Рубан – всі УПА; д.пед.н., проф. О. Попова; д.пед.н., проф. І. Гавриш; к.пед.н., доц. К. Юрєва – усі ХНПУ імені Г.С.Сковороди та інші). Життєвий, професійний і військовий досвід цих осіб дозволив максимально коректно визначити вагомість окремих факторів у межах розробленої факторно-критеріальної моделі, уточнити критерії й показники. Точка зору експертів бралась також до уваги під час оцінювання практичних робіт, есе тощо, де необхідним було проведення відповідної експертизи.

Рішення про залучення змішаної групи експертів було прийнято в зв'язку із специфікою ВВНЗ, що передбачала формування спеціальної педагогічної компетентності у фахівців військового профілю.

Виконання шостого завдання – *первинне вимірювання показників щодо наявності в слухачів магістратури спеціальної педагогічної компетентності в межах факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління»* – відбувалося у вересні кожного навчального року в період проведення експерименту, тобто з 2012 по 2015 р. включно, до початку запровадження технології.

Для проведення первинного вимірювання нами були конкретизовані підходи, висвітлені в підрозділі 2.3 другого розділу і відображені в тому числі в алгоритмі реалізації контрольної-оцінної етапу технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки.

Детально результати вимірювань за весь термін експериментального дослідження (2012–2015 рр.) відображені нами в додатку Н. Безпосередньо в тексті дисертації наведені узагальнені результати вимірювань сформованості спеціальної педагогічної компетентності слухачів НАНГУ денної і заочної форми навчання за весь період проведення експерименту. Зокрема узагальнені результати вимірювання вхідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління надані в табл.3.2 і на рис.3.1.

Середні результати по кожному фактору не перевищують 0,5. Разом із тим, слід наголосити, що узагальнені показники вхідного вимірювання спеціальної педагогічної компетентності є вищими в представників денної форми навчання (від 39,40 до 41,35), ніж у слухачів заочної форми навчання (від 43,64 до 36,44). Є також очевидним, що вихідний стан сформованості спеціальної педагогічної компетентності за окремими факторами суттєво відрізняється. Вимірювання показало, що більш сформованою була компетенція, пов'язана з спроможністю планувати навчально-виховний процес, особливо у вступників на денну форму навчання в 2012 р. (49,38) і 2013 р. (46,32).

Достатньо високою також була здатність до застосування методів психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців у вступників на денну форму навчання в 2012-2014 рр. (від 44,06 до 46,58). У той же час вступники в магістратуру за заочною формою навчання показали дуже низькі результати (від 34,64 до 36,44).

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління

Складові педагогічної компетентності		Кількісні показники сформованості педагогічної компетентності				
		Денна форма			Заочна форма	
		2012–2013 н.р.	2013–2014 н.р.	2014–2015 н.р.	2012–2014 н.р.	2013–2015 н.р.
F ₁	Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу.	41,35	43,43	41,41	40,54	38,77
F ₂	Спроможність планувати навчально-виховний процес.	49,38	46,32	42,24	39,79	39,41
F ₃	Здатність організувати навчально-виховний процес.	45,77	43,21	42,85	36,67	38,76
F ₄	Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців.	46,58	44,19	44,06	36,44	34,64
F ₅	Здатність використовувати професійно - профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу.	47,62	43,83	39,45	38,77	38,6
F ₆	Спроможність формувати політику у сфері якості.	43,23	40,61	43,22	41,62	36,38
F ₇	Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо.	47,14	40,14	40,7	40,44	38,2
P	Сформованість спеціальної педагогічної компетентності.	41,35	40,14	39,4	36,44	34,64

Разом із тим, слід сказати, що частина методів використовувалася вступниками інтуїтивно й потребувала додаткової науково-методичної підготовки.

Показники вищі за аналогічні за іншими факторами були отримані щодо здатності контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання. У вступників 2012 р. він склав до 47,14. Слід однак підкреслити, що акцент робився саме на процедурі контролю, бо вступникам критично не

вистачало знань з теорії оцінювання навчально-виховного процесу. Таким чином це актуалізувало проблему, яка потребує свого вирішення.

Трохи вищими були також показники організації навчально-виховного процесу (до 45,77 у вступників 2012 р.).

Загальна сформованість спеціальної педагогічної компетентності під час вступу в магістратуру знаходилася в межах до 41,35 і не відповідала вимогам часу. Таким чином, усе зазначене вище підтверджло доцільність створення й запровадження технології підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Слід також наголосити, що показники, які вимірювалися в межах кожного критерію, і відповідно узагальнювалися в межах факторів, і в результаті дали показник загальної сформованості спеціальної педагогічної компетентності, бралися за найнижчими значеннями. Запроваджуючи такий підхід, ми виходили з поглядів Я. Шора, який довів, що при одному незадовільному показнику узагальнений показник якості повинен вважатися незадовільним [340]. Виходячи з цього, узагальнений показник якості будь-якої системи не може перевищувати мінімальної якості, у нашому випадку показників за кожним фактором, відображеним у факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління». Таким чином, один із множинності узагальнених показників якості системи може мати такий вид (3.1):

$$K_{(1)} = \min \{ K_1, K_2, \dots, K_n \} , \quad (3.1)$$

де K_1, K_2, \dots, K_n показники якості n факторів. Є очевидним, що в цьому випадку узагальнений показник якості системи співпадає з одним із якостей факторів. Це є одним із простих видів узагальненого показника якості системи, його широко використовують при кількісному обчисленні якості, бо це вираження можна аналізувати, знаючи розподіл показників по кожному фактору.

3.2. Реалізація технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності

Реалізація основних положень технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності відбувалася безпосередньо на *формульованому* етапі педагогічного експерименту. *Метою* цього етапу було запровадження теоретично обґрунтованої в другому розділі відповідної технології. *Завданнями формульованого етапу* експериментального дослідження визначені такі:

1. Ознайомлення слухачів і викладачів із загальною ідеологією проведення експерименту, *алгоритмом* реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

2. Доведення до споживачів оновленого навчально-методичного забезпечення, у тому числі авторського змісту навчальних дисциплін, наскрізних модулів, факультативних занять тощо шляхом застосування доцільно підібраних і науково обґрунтованих форм і методів навчання.

3. Детальне ознайомлення з інструментарієм для проведення педагогічних вимірювань у процесі реалізації технології.

4. Знайомство із спеціальними інформаційними ресурсами (як друкованими, так і електронними), засобами дистанційного навчання, що безпосередньо впливали на формування спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління.

Саме під час реалізації формульованого етапу експерименту відбувалися перетворення в особистості слухача магістратури ВСУ, спрямовані на оволодіння ним спеціальною педагогічною компетентністю.

Реалізація першого завдання – ознайомлення слухачів і викладачів із загальною ідеологією проведення експерименту, алгоритмом реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності – відбувалася під час розширеного

засідання кафедри військового навчання та виховання й управління гуманітарного факультету НАНГУ на початку кожного навчального року в період проведення експерименту.

У процесі роботи до членів кафедри було доведено основний зміст технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, її етапи, обговорено їх реалізацію в часі, необхідні організаційно-управлінські заходи тощо. Визначено ролі кожного працівника кафедри. Ретельному обговоренню підлягали результати діагностики сформованості СПК у магістрів ВСУ.

Окрема робота проводилася зі слухачами магістратури для мотивування їх на формування СПК, як складової інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління. Теоретичні аспекти цього процесу ретельно висвітлені нами в підрозділі 2.1 другого розділу.

Їх діяльність на формувальному етапі експерименту в значній мірі відштовхувалася від побудованого ними особистого дерева цілей, орієнтовний перелік яких наведено нами в табл. 2.1. Слід наголосити на важливості узгодження особистих цілей слухачів щодо набуття ними СПК і діяльності професорсько-викладацького складу, що задіяний у процесі реалізації технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності, особливо при реалізації принципу індивідуалізації навчання.

Формування дерева цілей кожного слухача відбувалося під керівництвом досвідчених викладачів з урахуванням оновленого змісту навчальних дисциплін педагогічного спрямування. У свою чергу, корегувалася й діяльність викладачів щодо застосування тих чи інших форм і методів навчання. Зазначений процес є досить складним, потребує постійної уваги з боку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Окремо слід наголосити на важливості ознайомлення слухачів і викладачів НАНГУ з *алгоритмом* реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності саме на початку навчання в магістратурі. Як правило, абітурієнти,

що вступають до магістратури, мають досить абстрактне уявлення щодо тих компетентностей, яких вони повинні набути в процесі навчання. Більш того вони не мають системного уявлення щодо їх ролі й місця в інтегральній компетентності випускника. Певні проблеми є тут також і у окремих представників професорсько-викладацького складу.

У зв'язку з цим при реалізації формувального етапу експерименту було зроблено акцент не тільки на ознайомленні всіх суб'єктів навчання з алгоритмом реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, а й *на системному його розумінні кожним слухачем і викладачем*. Осмислення всіма суб'єктами навчального процесу свого місця й ролі при формуванні СПК дозволило суттєво поліпшити підсумкову результативність навчання в магістратурі. Слід наголосити на тому, що деякі елементи розробленої технології можуть мати широке застосування при формуванні будь-яких компетентностей слухача магістратури.

Позитивно на процес навчання в магістратурі вплинуло детальне ознайомлення слухачів із критеріями оцінювання результатів, які були скорегованими з цілями навчання.

Значну роль на формувальному етапі педагогічного експерименту мало ознайомлення слухачів з інформаційною базою НАНГУ і її можливостями в контексті інформаційного забезпечення формування СПК й інших спеціальних компетентностей. Позитивним також показало себе закріплення за магістрами ВСУ консультантів з педагогіки, які призначалися з представників кафедри військового навчання й виховання. Саме їх індивідуальна робота зі слухачами дозволила максимально індивідуалізувати й мотивувати процес формування СПК.

Проведене ознайомлення з алгоритмом реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності дозволило слухачам чітко розуміти послідовність і мету вивчення кожної навчальної дисципліни або окремих модулів,

спрямованих на формування СПК, чітко бачити свою індивідуальну навчальну траєкторію, своєчасно використати отримані знання в процесі стажування й написання магістерської роботи.

Виконання другого завдання – доведення до споживачів оновленого навчально-методичного забезпечення, у тому числі авторського змісту навчальних дисциплін, наскрізних модулів, факультативних занять тощо шляхом застосування доцільно підібраних і науково обґрунтованих форм і методів навчання – відбувалося під час навчальних занять, на засіданнях кафедри військового навчання та виховання, при особистому спілкуванні, консультаціях, протягом усього періоду проведення експерименту.

Форми навчальних занять, які переважно використовувалися на формувальному етапі педагогічного експерименту, наведені нами в табл.3.3. Важливою складовою цього етапу педагогічного експерименту була реалізація чітко узгоджених форм навчальних занять із запропонованими навчально-тематичними планами дисциплін, спрямованих на формування спеціальної педагогічної компетентності, значна частина, яких мала інтерактивний характер.

Таблиця 3.3

Форми навчальних занять, які переважно використовувалися при формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління на формувальному етапі педагогічного експерименту(з урахуванням класифікації В.Нікіфорова)

№	Вид заняття	Мета заняття
1	2	3
1.	Установча лекція	Сформувати стійке уявлення щодо специфіки навчальних курсів, направлених на здобуття спеціальної педагогічної компетентності в магістрів ВСУ.
2.	Оглядова лекція	Надати загальне уявлення щодо змісту конкретних навчальних дисципліни або їх складових частин, що направлені на формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів ВСУ.
3.	Програмна лекція	Системно викласти основні положення певної теми, розширити й поглибити знання слухачів щодо окремих питань в контексті компетентності, що формується.

1	2	3
4	Проблемна лекція	Назвати основні педагогічні проблеми, що виникають у процесі проведення навчальних занять у військових підрозділах і ВВНЗ. Мотивувати до їх вирішення шляхом набуття спеціальної педагогічної компетентності. Надати необхідні знання, сформувані відповідні уміння, комунікативні навички тощо, які сприятимуть вирішенню нагальних професійних проблем.
5.	Семинар-бесіда	Поглибити й закріпити знання, отримані на лекціях, виробити навички ведення бесіди. Зрозуміти рівень підготовки слухачів за результатами самостійної роботи.
6.	Семинар-конференція	Сформувані навички пошуку, аналізу й узагальнення наукової літератури з проблематики військової педагогіки; стимулювати до запровадження самостійної дослідної роботи; удосконалити навички публічних виступів перед військовослужбовцями й курсантами ВВНЗ.
7.	Семинар-прес-конференція	Підготувати до коректної постановки питань за педагогічною проблематикою на основі аналізу відповідної інформації.
8.	Дискусії і диспути	Виробити вміння аргументовано довести позицію командира військового підрозділу або викладача ВВНЗ щодо вирішення певної педагогічної ситуації.
9.	Практичне заняття	Сформувані вміння вирішувати певні педагогічні завдання теоретичного і практичного характеру.
10.	Індивідуальне заняття	Вирішення певних специфічних педагогічних ситуацій у контексті індивідуалізації навчання.

Слід акцентувати увагу на окремих формах навчальних занять, що суттєво впливають на формування світогляду слухачів магістратури ВСУ. Наприклад, у межах розділу «Військова освіта в умовах глобалізації», дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» оглядова лекція «Глобальні тенденції в розвитку освіти в умовах економіки, побудованої на знаннях» дозволила сформувані в майбутніх магістрів чітке уявлення щодо освіти як потужної сили в розвитку суспільства, без якого є неможливим подальший розвиток будь-якої галузі народного господарства, у тому числі й військової, як гаранта обороноздатності країни.

Програмна лекція «Військово-педагогічний процес у ВВНЗ як складна система» дозволила фактично сформувані в слухачів бачення навчального

процесу у ВВНЗ як систему взаємопов'язаних впливів на того хто навчається, з метою досягнення певного результату тощо.

У межах факультативної дисципліни «Методика викладання у ВВНЗ» прикладом може бути проблемна лекція «Викладання у вищій школі як специфічний дидактичний процес», у процесі якої формулюються педагогічні проблеми, що виникають у процесі проведення навчальних занять у ВВНЗ, і відбувається мотивування слухачів на їх вирішення саме через формування СПК.

Суттєво вплинуло на формування СПК під час реалізації формувального етапу педагогічного експерименту виконання комплексу практичних робіт, спеціально розроблених для кожної дисципліни.

Виконання кожної практичної роботи передбачало чіткий алгоритм діяльності, виписаний у відповідних методичних рекомендаціях. Так, практична робота «Проведення декомпозиції військово-педагогічного процесу у ВВНЗ» у межах дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» дозволяє після прослуховування відповідного лекційного матеріалу на практиці представити військово-педагогічний процес у ВВНЗ як складну систему. Слухачам пропонувався такий алгоритм діяльності:

1. Представте графічно військово-педагогічний процес у ВВНЗ як складну систему за рівнями, що складаються з певних підсистем.
2. Сформулюйте мету й завдання діяльності кожної підсистеми складної системи.
3. Покажіть внутрішні комунікації між окремими підсистемами складної системи.
4. Покажіть зовнішні комунікації військово-педагогічної системи ВВНЗ.
5. Запропонуйте шляхи вдосконалення діяльності військово-педагогічного процесу у ВВНЗ.

Практична робота «Підготувати індивідуальне завдання на тему: «Визначення компетенцій, які формуються в межах певної компетентності

для навчальної дисципліни, що викладається у ВВНЗ» у межах предмета «Методика викладання у ВВНЗ» передбачає такий алгоритм діяльності:

1. Вибрати дисципліну з навчального плану ВВНЗ.
2. Сформулювати ключові компетенції.
3. Сформулювати галузеві компетенції.
4. Сформулювати спеціальні компетенції.
5. Показати місце цих компетенцій у формуванні відповідної компетентності бакалавра/магістра ВВНЗ.
6. Показати місце відповідної компетентності в компетентнісній моделі бакалавра/магістра ВВНЗ.
7. Провести структурування змісту в межах кожної компетенції, компетентності й побудувати логічно обумовлену схему діяльності в межах компетентнісної моделі бакалавра/магістра.

При виконанні такого роду практичних завдань рекомендується також активно використовувати технологічні можливості інформаційного суспільства, які, як указує В. Швець, суттєво розширюють і видозмінюють множину традиційних методів управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання, таких як: структурування навчального матеріалу, програмування навчальної діяльності, візуалізація знань, моделювання [338].

Окремо слід наголосити на практичних роботах пов'язаних із підготовкою певних навчальних занять або їх елементів. Слухачам магістратури було запропоновано реалізувати різні форми занять як перед складом експериментальної групи, так і перед іншими навчальними групами та військовими підрозділами з метою адаптації їх до роботи з незнайомою аудиторією.

Слід зазначити, що теоретичні аспекти цієї роботи виконувалися слухачами магістратури досить якісно із залученням необхідних наукових, навчальних і методичних джерел. Однак суттєві проблеми виникали в процесі представлення слухачами зазначених наробок саме в аудиторії. Більшості особам бракувало вільної комунікації з відповідною навчальною

групою чи військовим підрозділом. Складнощі були також із управлінням навчальною діяльністю, дотриманням структури вибраної форми організації навчального процесу тощо.

На формувальному етапі педагогічного експерименту слухачам були запропоновані для вирішення компетентнісні задачі, застосування яких теоретично обґрунтовано в підрозділі 2.2 другого розділу. Під компетентнісною педагогічною задачею ми розуміємо ту, метою якої є вирішення певної (стандартної або нестандартної) педагогічної ситуації шляхом знаходження рішення з використанням педагогічних знань, умінь, комунікативних навичок тощо. Як правило, компетентнісна задача може мати альтернативні рішення, приклад якої наведено нами в табл.3.4.

Особливістю формувального етапу педагогічного експерименту було також використання поряд із традиційними інтерактивних методів навчання. Для невеликої кількості слухачів магістратури ВСУ доречними є робота в малих групах, мозковий штурм для вирішення певних педагогічних ситуацій, а також пізнавальні й емпіричні навчальні вправи, розроблені В. Ковальчук, Л. Сергєєвою та іншими [347].

Позитивно в навчальному процесі зарекомендував себе метод круглих столів, який дозволив у процесі ведення дискусії виробляти узгоджені педагогічні рішення щодо поліпшення навчального процесу в підрозділах Національної гвардії й інших збройних формувань. Слід також звернути увагу на випереджальні завдання, що дозволяють зробити суттєво результативнішими інтерактивні методи роботи в аудиторії.

Таблиця 3.4

Приклад компетентнісної задачі

Педагогічна проблема	Завдання
1	2
Проблема набуття інформаційної компетентності курсантами ВВНЗ залишається частково вирішеною до цього часу. Разом із тим, повноцінне оволодіння ІТ-компетентністю дозволяє курсантам широко	Запропонуйте декілька варіантів вирішення задачі формування ІТ-компетентності в курсантів

1	2
використовувати комп'ютерну техніку, електронні навчальні ресурси, ефективно користуватися системами й засобами дистанційного навчання, матеріалами звичайних і віртуальних бібліотек тощо. Суттєво впливає на якість навчального процесу і відповідно рівень якості знань курсантів. У цьому контексті бажано познайомитися з роботами В.Бикова, В.Кухаренка, В.Олійника та ін., матеріалами періодичних видань тощо.	ВВНЗ. Свої пропозиції обґрунтуйте з позицій компетентнісного підходу й теорії інформатизації.

Разом із тим, однією з найбільш ефективних форм роботи була робота в майстер-класах запрошених експертів-педагогів. Безпосереднє спілкування слухачів магістратури з досвідченими педагогами дозволило не тільки суттєво вплинути на процес формування СПК, а й поліпшити їх мотивацію в цьому напрямі.

У значній мірі ми знайшли підтвердження цього положення в роботах В. Майбороди, де акцентується увага на:

– запрошенні фахівців-практиків, керівників різних рівнів до викладання окремих дисциплін, спецкурсів, участі у фахових конференціях, круглих столах, диспутах, науково-практичних симпозіумах тощо;

– використанні інтерактивних інноваційних технологій навчання, ділових ігор, інтегральних курсів, ідеї співробітництва, діалогу, поваги до особистості і її прав, визнання іншої точки зору [163].

У процесі реалізації формувального етапу педагогічного експерименту постійно робився акцент на важливості педагогічної складової під час написання магістерських робіт. Це мало позитивний результат при підготовці робіт за темами «Обґрунтування шляхів оптимізації організації та змісту гуманітарної підготовки в частинах внутрішніх військ МВС України», «Особливості проведення культурно-виховної та просвітницької роботи серед військовослужбовців Національної гвардії України (військовослужбовцями призваними за контрактом, призваними під час мобілізації та строкової служби)» тощо.

Значна увага при підготовці магістерських робіт приділялася дотриманню академічної доброчесності, перш за все за рахунок контролю всіх процедурних питань проходження роботи.

Певні труднощі в реалізації другого завдання виникали у зв'язку з недостатньою підготовленістю окремих викладачів до реалізації процедур передбачених технологією.

Зміна змісту навчальних дисциплін потребувала суттєвого, а іноді повного оновлення навчально-методичних комплексів відповідних дисциплін або розробки нових змістовних модулів у межах курсів, запропонованих для засвоєння в позанавчальний час.

У меншій мірі це стосувалося дисциплін «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» і «Методика викладання у ВВНЗ», у більшій мірі дисципліни «Управління якістю освіти у ВВНЗ».

Слід констатувати той факт, що викладачі, від яких залежала реалізація технології, мали різний рівень мотивації щодо позитивних змін.

Реалізація третього завдання – детальне ознайомлення з інструментарієм для проведення педагогічних вимірювань у процесі реалізації технології – викликала найбільші труднощі.

У зв'язку з цим для ознайомлення слухачів і викладачів з інструментарієм, що використовується в процесі вимірювання, і загальною ідеологією експерименту були проведені засідання відповідної предметно-методичної комісії на кафедрі військового навчання та виховання НАНГУ для обговорення відповідних дій.

Також була розроблена система консультацій для викладачів з оволодіння технологією проведення експерименту, яка передбачала десять факультативних занять за тематикою, наведеною в табл.3.5, що дозволило вирішити частково й проблеми в межах реалізації інших завдань формувального етапу технології.

Навчально-тематичний план факультативу з оволодіння основами технології проведення педагогічного експерименту (для професорсько-викладацького складу ВНЗ)

№	Тема заняття	Кількість годин
1.	Теоретико-методологічні основи експериментальної роботи в педагогіці.	2
2.	Основи компетентнісного підходу. Компетентнісна модель випускника магістратури.	2
3.	Педагогічні вимірювання як основа надання якісних освітніх послуг. Загальна теорія педагогічних вимірювань.	2
4.	Тестування як метод педагогічних вимірювань.	2
5.	Анкетування як метод педагогічних вимірювань	2
6.	Бально-рейтингова система оцінки навчальних досягнень курсантів (слухачів).	2
7.	Розробка систем моніторингу в освітніх системах.	
8.	Використання методів математичної статистики в процесі підтвердження результатів педагогічного експерименту.	2
9.	Обробка даних педагогічних вимірювань з використанням стандартного пакету Microsoft Office	2
10.	Презентація результатів педагогічного експерименту.	2
	Усього	20

Разом із тим, робота з викладачами на формувальному етапі педагогічного експерименту підтвердила точку зору А. Факторовича, який пише, що систему підвищення кваліфікації викладачів у сучасних умовах доцільно будувати спираючись на такі ідеї:

– головним у відборі й структуруванні змісту підготовки викладача ВНЗ повинна стати орієнтація на конкретні результати та види педагогічної діяльності, її функції, на завдання особистісно-професійного розвитку й підготовки майбутнього спеціаліста, що вирішуються викладачем;

– система підвищення педагогічної кваліфікації повинна відповідати принципам модульності й адресності, надавати можливості побудови індивідуальної освітньої траєкторії у відповідності з діагностикою «дефіцитів» професійно-педагогічних компетенцій, утруднень, що часто зустрічаються [321]. В. Шемчук робить акцент на необхідності визначення основних методичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам

ВВНЗ щодо розвитку в майбутніх магістрів військового управління практичності мислення [339].

Реалізація третього завдання дозволила нам зробити висновок, що при підготовці професорсько-викладацького складу до роботи з формування СПК доцільно зробити наголос на організації й проведенні системи короткотермінових курсів з проблем розвитку освіти, у тому числі – військової. Окремо слід розглянути можливість проведення таких курсів для вищого керівництва ВВНЗ. Відповідні програми повинні мати такі блоки:

1. Реалізація компетентнісного підходу у вищій військовій освіті.
2. Процедура відбору педагогічних технологій для реалізації положень навчального плану магістратури ВВНЗ.
3. Основи педагогічних вимірювань.
4. Проведення діагностичних процедур при призначенні на посаду викладачів ВВНЗ.

Окрема увага була приділена роботі з алгоритмом реалізації контрольно-оцінного етапу технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки, висвітленому нами в підрозділі 2.3. другого розділу. Завдяки цьому різні види оцінювання були об'єднані просторово й пов'язані зі знаннями з питань педагогічних вимірювань, отриманих у ході проведення факультативу.

Наголосимо також на тому, що важливу роль відіграла мотивація до позитивних змін з боку професорсько-викладацького складу щодо поліпшення якості освіти в магістратурі військово-соціального управління. Узагалі ж питання підвищення кваліфікації в НАНГУ регламентуються Положенням про організацію післядипломної освіти [237].

У процесі реалізації цього етапу експерименту стала очевидною необхідність теоретичної підготовки слухачів магістратури до участі в проведенні вимірювань. Зважаючи на те, що значна їх частина вимірювань проводилася з використанням тестових технологій, було проведено

ознайомлення слухачів з основними типами тестових завдань, що дозволило їм суттєво скоротити час на з'ясування типу завдання в процесі самого оцінювання. Завчасно було проведено також ознайомлення слухачів з процедурою оцінювання есе й практичних робіт, що сприяло чіткості й ґрунтовності виконання останніх.

Виконання четвертого завдання – знайомство із спеціальними інформаційними ресурсами (як друкованими, так і електронними), засобами дистанційного навчання, що безпосередньо впливали на формування спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління – було дуже важливим, бо безпосередньо впливало як на якість формування змісту навчальних дисциплін, так і на зміни в світогляді представників професорсько-викладацького складу. У процесі роботи було суттєво оновлено перелік друкованих джерел, частина яких наведена в цій роботі, якими користувалися як викладачі так і слухачі в процесі вивчення дисциплін, від яких залежало формування спеціальної педагогічної компетентності.

Окрема ґрунтовна робота була проведена щодо формування банку даних електронних джерел, у першу чергу розміщених у мережі Інтернет. Справа в тому, що саме вони оновлюються сьогодні більш оперативно й надають сучасну інформацію щодо проведення педагогічних вимірювань, проблем забезпечення якості освіти тощо.

У підрозділі 2.2 другого розділу ми вказували, що в НАНГУ для підтримки дистанційної навчання освіти використовується середовище *Moodle*, яке дозволяє поєднувати дистанційні форми навчання з традиційними. Крім того, особливістю цієї системи є те, що вона потребує тільки одну базу даних і має досить високий рівень безпеки.

Позитивною складовою використання цього середовища є повний контроль викладача над властивостями курсу, для якого можуть бути створені індивідуальні налаштування.

Система дистанційного навчання *Moodle* пропонує значний вибір інтерактивних елементів, у тому числі форуми, тести, глосарії та ін. Передбачено також повний облік успішності слухачів, інтеграція з поштовими серверами тощо.

Слід підкреслити, що в межах індивідуалізації навчання викладачами й слухачами НАНГУ активно використовуються можливості чату і форуму, які передбачені в середовищі *Moodle*. Зокрема робота в чаті дозволяла організувати синхронну тестову взаємодію між слухачами. Позитивним є те, що матеріали, що там обговорювалися, у разі потреби можуть бути збережені для подальшого використання.

Використовувалися також форуми з відображенням новин та стандартний. Більш широке застосування отримав стандартний форум, де слухачі мали можливість поставити запитання й отримати відповідь. Крім того, така робота сприяла формуванню вміння вести письмову дискусію за певною проблематикою.

Позитивною стороною використання середовища *Moodle* була також достатня простота розміщення викладачами лекційних матеріалів. Достатнє широке використання мав глосарій, який є придатним при застосуванні як у дистанційному, так і традиційному навчальному процесі. Слід також сказати, що суттєво сприяло поліпшенню навчального процесу оперативне спілкування через електронну пошту.

Розміщення в цьому середовищі матеріалів з педагогіки суттєво поліпшило формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів ВСУ.

У процесі реалізації цього завдання суттєво зросла роль кафедри військового навчання та виховання у створенні дистанційних навчальних курсів, що поліпшило формування СПК випускників, особливо заочної форми навчання. Це є актуальним напрямом, що потребує прискореного розвитку в умовах специфіки військової праці. Слід підкреслити, що в процесі роботи фактично відбувалося системне переосмислення багатьох

традиційних форм організації навчального процесу, за які відповідає кафедра.

Під час роботи значний акцент робився на пошуку й аналізі інформації з таких Інтернет-порталів і сайтів як:

1. Сайт Міністерства освіти і науки України (<http://www.mon.gov.ua>) [178].

2. Педагогічна преса (<http://pedpresa.ua/>) [227].

3. Освіта. ua: освіта в Україні та за кордоном (<http://osvita.ua/>) [216].

4. Освіта в Україні (<http://www.education.ua>) [214].

5. Освітня політика: портал громадських експертів (<http://education-ua.org>) [219].

6. Сайти провідних педагогічних університетів України (Національний педагогічний університет імені Драгоманова (<http://www.npu.edu.ua/ua/>); Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди (<http://hnpri.edu.ua/>) та ін.) [202; 324].

7. Електронні версії фахових журналів з педагогіки («Вища освіта України» (<http://presspoint.ua>); «Освіта і управління» (http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/oiu/index.html); «Постметодика» (<http://poippro.pl.ua/pm/archives.php>) та ін.) тощо [32; 215; 248].

Значна увага на формувальному етапі педагогічного експерименту надавалася самостійній роботі слухачів. В. Євдокимов та інші автори вказують, що така робота – це перш за все особиста думка. Вони підкреслюють, що потрібно вчити самостійно думати на лекціях, при розв'язанні задач і в позааудиторний час, наголошуючи на тому, що організація повнокровної й змістовної самостійної роботи студентів – одна з центральних проблем при здійсненні гнучких технологій навчання [277].

У процесі реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності ми виходили з

того, що самостійна робота слухачів магістратури ВСУ є важливим методичним важелем для набуття кожним учасником навчального процесу особистої педагогічної компетентності. Важливу роль у цьому відіграють закріплені консультанти з педагогіки, про яких уже йшлося в цьому підрозділі.

При реалізації четвертого завдання формувального етапу педагогічного експерименту акцент робився на формуванні вміння проводити особистий інформаційний пошук як в електронних, так і в друкованих джерелах. При цьому інформацію потрібно було не тільки відшукати, а й систематизувати для подальшого збереження й використання.

До пріоритетних умінь ми відносили спроможність реферувати наукову й навчально-методичну літературу, що знайшло відображення в низці спеціально розроблених практичних робіт. Наприклад у розділі «Дидактика» дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» була запропонована практична робота «Скласти анотовану таблицю з відображенням джерел, що висвітлюють закономірності і принципи навчання». У розділі «Управління навчальним процесом у ВВНЗ» – практична робота «Скласти анотовану таблицю авторів, що розглядали питання моніторингу й діагностики навчальних досягнень у ВНЗ» тощо.

Акцент робився також на формуванні вміння виділити певні педагогічні проблеми й підбирати інформаційні джерела, що дозволяють підвести теоретичну базу під їх вирішення.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Для з'ясування ефективності розробленої технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності було реалізовано контрольний етап педагогічного експерименту. Його *мета* вимірювання вихідного рівня спеціальної педагогічної

компетентності магістрів військово-соціального управління, аналіз і узагальнення отриманих результатів. Слід наголосити на тому, що вимірювання проводилося згідно з факторами й критеріями, наведеними в підрозділі 2.3 другого розділу.

Методи вимірювання на констатуючому і контрольному етапах експерименту були ідентичними. Узагальнення отриманих експериментальних даних здійснювалося згідно з логікою формування спеціальної педагогічної компетентності, викладеної й обґрунтованої нами в другому розділі.

Завданнями контрольного етапу експериментального дослідження були такі:

1. Проведення контрольного вимірювання показників по кожному критерію в межах факторів, наведених у факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління».

2. Порівняння й аналіз результатів вимірювання на констатуючому і контрольному етапах педагогічного експерименту.

3. Обґрунтування результатів педагогічного експерименту методами логістики та математичної статистики.

Логічним кроком після реалізації алгоритму запровадження технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності були організація й проведення вимірювання результатів вихідного стану сформованості спеціальної педагогічної компетентності, з наступним аналізом його результатів.

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління наведені нами в таблиці 3.6 і на рис.3.1.

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить, що позитивна динаміка мала місце за кожним із висвітлених у факторно-критеріальній

моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління» факторів. У цілому позитивний приріст був дуже суттєвим у межах окремих факторів у залежності від року навчання. Загальний приріст склав від 40,7 до 46,92.

Найбільший приріст відбувся в межах таких факторів, як «здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців» – F₄ (до 48,57 в магістрів заочної форми навчання 2013 р. набору); «здатність використовувати професійно-профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу» – F₅ (до 46,1 в магістрів денної форми навчання 2014 р. набору і до 48,07 в магістрів заочної форми навчання 2013 р. набору); «здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо» – F₇ (до 42,95 в магістрів денної форми навчання 2014 р. набору і до 47,37 в магістрів заочної форми навчання 2013 р. набору) та ін.

На нашу думку, така позитивна динаміка була обумовлена саме запровадженням технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності, а саме:

- відновленого алгоритму навчально-виховного процесу в магістратурі, який дозволив більш доцільно розподілити навчальний час і організаційні впливи на слухачів;

- модернізація змісту діючих навчальних дисциплін варіативної складової навчального плану, введення факультативних занять у позаурочний час.

Перш за все, це змістовні блоки, акцент у яких було зроблено на проблеми забезпечення якості освіти, оцінювання навчально-виховного процесу тощо.

Таблиця 3.6

**Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня
сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів
військово-соціального управління**

Складові педагогічної компетентності		Період вимірювання	Кількісні показники сформованості педагогічної компетентності				
			Денна форма			Заочна форма	
			2012/13 н.р.	2013/14 н.р.	2014/15 н.р.	2012/14 н.р.	2013/15 н.р.
F ₁	Здатність до мотивування постійного покращання навчально-виховного процесу	До	41,35	43,43	41,41	40,54	38,77
		Після	85,16	83,13	84,21	83,4	84,97
		Приріст	43,81	39,7	42,8	42,85	46,2
F ₂	Спроможність планувати навчально-виховний процес	До	49,38	46,32	42,24	39,79	39,41
		Після	86,11	83,98	84,5	82,06	85,86
		Приріст	36,72	37,66	42,27	42,27	46,45
F ₃	Здатність організувати навчально-виховний процес	До	45,77	43,21	42,85	36,67	38,76
		Після	83,09	82,61	83,58	79,57	84,16
		Приріст	37,32	39,4	40,73	42,9	45,39
F ₄	Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців	До	46,58	44,19	44,06	36,44	34,64
		Після	82,69	83,35	84,88	81,09	83,21
		Приріст	36,11	39,16	40,82	44,65	48,57
F ₅	Здатність використовувати професійно -профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	До	47,62	43,83	39,45	38,77	38,6
		Після	86,43	85,18	85,55	85,56	86,67
		Приріст	38,81	41,35	46,1	46,79	48,07
F ₆	Спроможність формувати політику у сфері якості	До	43,23	40,61	43,22	41,62	36,38
		Після	81,42	81,18	82,84	79,53	81,56
		Приріст	38,19	40,57	39,62	37,91	45,18
F ₇	Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо	До	47,14	40,14	40,7	40,44	38,2
		Після	85,62	82,29	83,65	81,7	85,58
		Приріст	38,48	42,16	42,95	41,26	47,37
P	Сформованість спеціальної педагогічної компетентності	До	41,35	40,14	39,4	36,44	34,64
		Після	81,42	81,18	82,84	79,53	81,56
		Приріст	40,7	41,04	43,39	43,09	46,92
P _{заг}	Узагальнений рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності у слухачів за формами навчання	До	39,45			34,64	
		Після	41,73			44,89	
		Приріст	81,18			79,53	

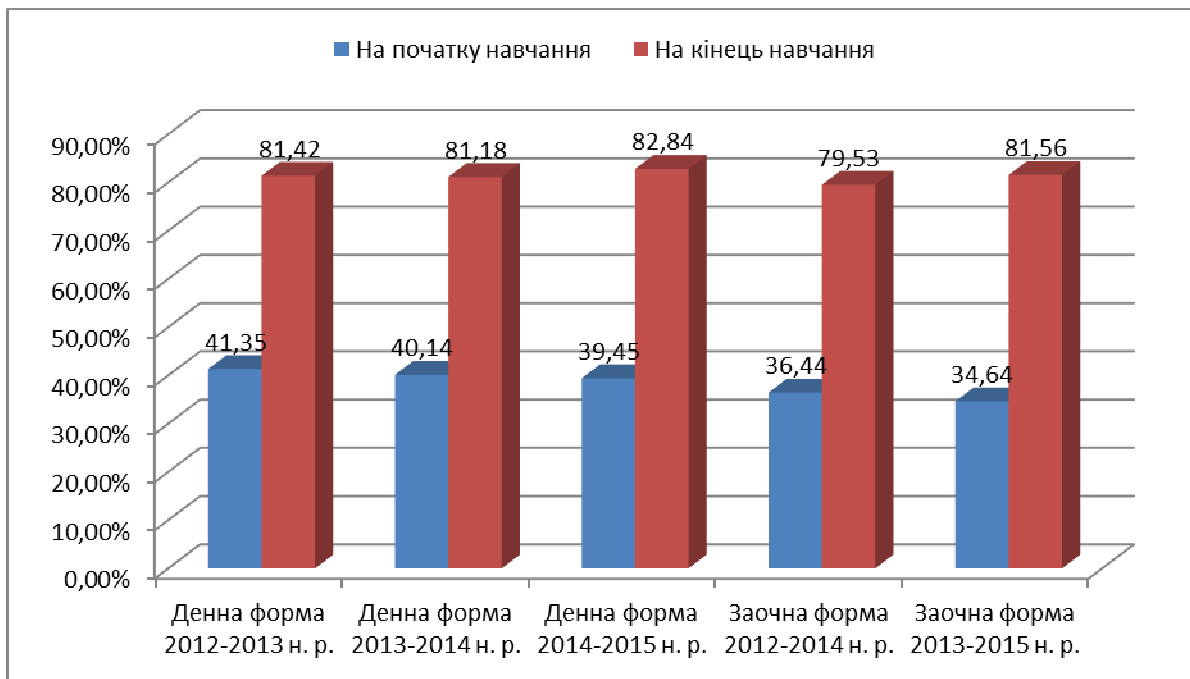


Рис.3.1. Гістограма розподілу рівнів сформованості спеціальної педагогічної компетентності за результатами вхідних і вихідних замірів у слухачів магістратури НАНГУ денної і заочної форми навчання за 2012–2015 рр. (у %)

Окремо слід наголосити на динаміці першого фактору, пов'язаного з мотивуванням постійного покращення навчально-виховного процесу, якщо при вхідному вимірюванні для заочної форми навчання (вступники 2013 р.) він складав 38,77, а для денної – 41,35 (вступники 2012 р.), то на виході ці показники стали відповідно – 84,97 і 85,17.

Разом із тим, позитивна динаміка за традиційними напрямками, що пов'язана, наприклад, з організацією навчально-виховного процесу, обумовлена більш системним і повним ознайомленням із нормативно-правовою базою організації навчально-виховного процесу, безпосередньою роботою з ними під час виконання практичних робіт тощо.

Узагальнюючи результати педагогічного експерименту, слід також наголосити на складності обробки отриманих результатів на основі інструментарію, який детально було висвітлено нами в третьому підрозділі другого розділу цієї роботи. Вони були представлені як у відсотках, у разі використання тестових завдань, так і у вигляді експертних оцінок під час

написання есе й виконання окремих практичних робіт. Обробка отриманих результатів потребувала використання специфічних методів математичної статистики, що буде висвітлено нами нижче.

Під час реалізації контрольного етапу експериментального дослідження в межах реалізації *рефлексивного компоненту* нами було запропоновано слухачам магістратури військово-соціального управління оцінити по 100 - бальній шкалі окремі елементи їх спроможності викладати у вищій школі. Опитування було проведене на початку навчання в магістратурі й напередодні випуску. Узагальнені результати наведені нами в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Узагальнені результати рефлексивного компоненту дослідження
щодо окремих аспектів педагогічної підготовки магістрів військово-
соціального управління**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Знання Вами нормативно-правової бази забезпечення навчального процесу.										
На початку навчання	1,3	4,0	2,7	12,0	48,0	26,7	4,0	1,3	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	0	17,3	61,3	16,0	5,3	0
2. Знання Вами закономірностей навчання.										
На початку навчання	0	8	40,0	36,0	14,7	1,3	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	0	38,7	42,7	17,3	1,3	0
3. Знання Вами принципів навчання.										
На початку навчання	1,3	6,7	32,0	42,7	14,7	1,	1,2	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	0	6,7	29,3	62,7	1,3	0
4. Знання Вами методів навчання.										
На початку навчання	2,7	8,0	20,0	46,7	13,3	9,3	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	0	2,7	18,7	36,0	34,7	8,0
5. Знання Вами форм організації навчального процесу.										
На початку навчання	5,3	2,7	33,3	28,0	25,3	5,3	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	0	4,0	12,0	13,3	36,0	34,7
6. Спроможність Вами провести лекцію.										
На початку навчання	5,3	29,3	36,0	12,0	5,3	8,0	4,0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	4,0	10,7	45,3	20,0	20,0	0	0
7. Спроможність Вами провести лабораторне заняття.										
На початку навчання	0	8,0	48,0	25,3	16,0	2,7	0	0	0	0

Продовж. табл. 3.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Наприкінці навчання	0	0	0	0	9,3	46,7	32,0	9,3	2,7	0
8.Спроможність Вами провести практичне заняття.										
На початку навчання	0	6,7	33,8	41,9	14,9	2,7	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	16,0	24,0	40,0	16,0	4,0	0
9.Спроможність Вами провести семінар.										
На початку навчання	0	4,0	13,3	14,7	30,7	28,0	9,3	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	4,0	9,3	9,3	37,3	38,7	1,3	0
10.Спроможність Вами провести індивідуальне навчальне заняття.										
На початку навчання	0	65,3	20,0	12,0	2,7	0	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	2,7	9,3	42,7	34,7	6,7	2,7	0	1,3
11.Спроможність Вами провести консультацію.										
На початку навчання	2,7	4,0	25,3	17,3	37,3	13,3	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	2,7	4,0	13,3	17,3	29,3	33,3
12.Спроможність Вами керувати курсовою роботою.										
На початку навчання	70,7	24,0	1,3	1,3	2,7	0	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	4,0	9,3	49,3	25,3	6,7	0	0	2,7	2,7
13.Спроможність Вами керувати підсумковою бакалаврською/магістерською роботою.										
На початку навчання	82,7	14,7	2,7	0	0	0	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	22,7	41,3	24,0	9,3	2,7	0	0	0	0
14.Спроможність Вами використовувати ІКТ у викладацькій діяльності.										
На початку навчання	2,7	0	2,7	4,0	24,0	42,7	18,7	5,3	0	0
Наприкінці навчання	0	2,7	2,7	0	2,7	4,0	0	26,7	49,3	12,0
15.Спроможність Вами підготувати науково-методичний комплекс дисципліни (НМКД).										
На початку навчання	82,7	5,3	1,3	10,7	0	0	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	17,3	60,0	10,7	8,0	4,0	0	0	0
16.Оцініть свою загальну компетентність як викладача вищої школи.										
На початку навчання	0	0	28,0	38,7	20,0	13,3	0	0	0	0
Наприкінці навчання	0	0	0	0	6,7	10,7	62,7	20,0	0	0

Слід у цьому контексті послатися на точку зору А. Коржуєва, який указує, що безперервна освіта викладача, як формальна, так і інформальна, потребує від нього включення в багатовимірне поле рефлексії різних смислових структур, що знаходяться в основі педагогічної діяльності. Однією з форм такої рефлексії є попередній аналіз, який орієнтовано на пошук теоретичних і метатеоретичних підстав необхідного в освітньому процесі педагогічного знання, на обґрунтування підходів, принципів і методик, які з них витікають і використовуються в практиці навчання.

А. Коржуєв наголошує на необхідності вести мову про рефлексію викладачем можливого (проспективного) і того, що вже пройдений (ретроспективного) маршруту самоосвіти [130].

Аналогічні погляди висловлює Т. Бурзалова, яка рекомендує на завершувальному етапі навчання, коли відбувається формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої професійної діяльності, проводити підсумкову діагностику самосвідомості засобами рефлексії [22].

У той же час О. Корчажкіна вказує на те, що значну допомогу при ретроспективній особистісній рефлексії може надати розгляд галузей педагогічної науки, які представляють найбільшу складність при засвоєнні, а також проведення зіставного аналізу особистих стратегій оволодіння педагогічними практиками й стратегіями, які вибирали однокурсники й колеги педагога [134]. В. Горшкова пише, що принцип зверненості свідомості педагога на себе, на свою діяльність, визнання автономності й самодостатності змісту рівня й незалежності свідомості є можливим при рефлексії, що реалізується, під її процесами контролю [48]. І. Жуланова та інші наголошують на рефлексійному екрануванні студента, як пізнавання або не пізнавання свого розуміння психолого-педагогічної реальності «в дзеркалі» наукових теорій і визначення можливостей діалогу з ними [95]. Положення рефлексійно-компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутнього менеджера розглядає А. Чернега [329].

М. Пригодій пише, що для досягнення позитивних результатів навчання необхідно активізувати рефлексію студентів у навчально-виховному процесі. Останній у свою чергу фактично має бути спрямований на одночасне вирішення двох завдань:

- формування знань і вмінь у предметно-технологічній сфері професійної діяльності майбутніх фахівців;
- формування професійно важливих якостей особистості [251].

Таким чином, проведений нами аналіз свідчить про посилення уваги науковців до формування педагогічної компетентності у випускників

магістратури засобами рефлексії, що обумовлено реаліями сьогоденного часу.

Аналіз наведених результатів свідчить, що у випускників магістратури військово-соціального управління зафіксовано певну позитивну динаміку щодо поліпшення їх педагогічної підготовки. Це стосується, перш за все, ознайомлення з нормативно-правовою базою для забезпечення навчального процесу, знання закономірностей, принципів і методів навчання, форм організації навчального процесу. Разом із тим, значно нижчими є показники, пов'язані з реалізацією випускниками магістратури військово-соціального управління різних форм навчання на практиці. Так, наприклад, 60% опитаних слухачів на момент випуску з магістратури оцінюють свою спроможність провести лекцію показником, який не перевищує 6 балів (на момент вступу таких було 96%). Особливо це стосується індивідуальної роботи з потенційними об'єктами навчального процесу (на момент вступу – 85,3% нижче 3 балів, на момент випуску – 54,7% нижче 5 балів) і спроможністю керувати підсумковою бакалаврською/магістерською роботою (відповідно на момент вступу – 100% нижче 3 балів, на момент випуску – 87,9% нижче 5 балів). На момент вступу 86,7% оцінювали свою загальну компетентність як викладача вищої школи до 5 балів включно. На момент випуску ситуація поліпшилася, але для 80% випускників не перевищувала 7 балів.

У цілому ж результати рефлексійного компонента корелюють з узагальненими результатами вимірювання вихідного рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління.

Спробуємо довести гіпотезу педагогічного експерименту засобами логістичної кривої та *математичної статистики*.

Для оцінки сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління ВВНЗ було проведено вимірювання за 22 критеріями, які об'єднані в 7 факторів, що детально відображено нами у відповідній факторно-критеріальній моделі і висвітлено

в підрозділі 2.3 другого розділу. У зв'язку з тим, що ми проводили суцесивний педагогічний експеримент і кількість слухачів у експериментальних групах була невеликою й ускладнювалась тим, що кількість тих слухачів, що вступили до магістратури та закінчили її, була не завжди однакова, нами були застосовані різні шкали, що створювало труднощі в оцінюванні загальної підсумкової сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління.

Таким чином, для одержання загальної оцінки сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління виникла потреба нормалізувати відповідні оцінки. Нормалізація була необхідна для одержання правильних результатів вимірювання. Основною проблемою різних даних є їхня невідповідність одне одному в рамках однієї шкали. Можливі випадки, коли більш значущий параметр у малих масштабах має менші показники, ніж менш значущий, що має більший масштаб. Таким чином, ми отримуємо низьку якість вимірювання, тобто дані можуть виявитися непорівняними. Для виключення такої ситуації і вводиться нормалізація.

У математиці розглядаються різні методи нормалізації даних. Ці методи повинні мати наступні властивості:

- а) враховувати значущі параметри, значення яких змінюються в невеликих діапазонах у порівнянні з іншими;
- б) нормовані величини повинні знаходитися в обмеженому інтервалі.

Розглянемо деякі види нормалізації для обґрунтування нашої подальшої позиції:

1. Мінімаксна нормалізація [235]. Вона є лінійним відображенням одного інтервалу в інший, де інтервал із відомими максимальними та мінімальними значеннями переходить у будь – який заданий інтервал. Істотним недоліком цього методу є те, що максимальні та мінімальні значення повинні бути визначені заздалегідь та не змінюватися під час

експерименту. Ми маємо незакінчені випробування, і тому ці величини можуть змінюватися.

2. Тангенційний метод нормалізації [66]. Цей метод відображає одержані дані на інтервал $(0; 1)$, тобто він є стійким. Однак, цей метод не має можливого обліку значущих параметрів, і тому не міг бути застосований.

3. Метод нормалізації стандартним відхиленням [141]. Для цього методу потрібно знати математичне очікування та стандартне відхилення вимірюваної випадкової величини або ж їхні оцінки. За цим методом після нормалізації кожне одержане значення являє собою передбачуване відхилення від середнього передбачуваного значення. Недоліки цього методу полягають у тому, що він є чутливим до малих стандартних відхилень і потребує ведення перерахунку математичного очікування та стандартного відхилення. Цей метод також не міг бути застосований, оскільки отримані значення можуть знаходитися в необмеженому інтервалі.

4. Метод адаптивної нормалізації [113]. У процесі його реалізації застосовують метод двох квадратів та метод квадрат – пряма – квадрат. Даний метод потребує знання середини перетину попередньо відомих розподілів та ряду інших характеристик, таким чином зрозуміло, що він не враховує значущі параметри.

Існують і інші методи нормування (метод нормування з урахуванням мінімальної втрати інформації, метод нормування з введенням калібрувального коефіцієнту та інші), але вони є досить складними і потребують додаткової інформації.

У зв'язку із викладеним вище, нами було прийнято рішення щодо використання в процесі дослідження методу нормалізації, який не містить вищезгаданих недоліків; це метод на основі використання функції бажаності Е. Харрінгтона [351]. Функція бажаності Е. Харрінгтона була створена в результаті спостережень за реальними рішеннями експериментаторів та має такі корисні властивості, як неперервність, монотонність та гладкість. Функція бажаності задовольняє ряд вимог, що ставляться параметрам

інтеграції або оптимізації, а саме: він є кількісним; єдиним (виражається одним числом); однозначним, тобто заданому набору значень часткових параметрів ставиться у відповідність одне значення узагальненої функції; універсальним тобто, всебічно характеризує об'єкт; відповідає вимозі повноти, тобто є достатньо загальним, неспецифічним, характеризує об'єкт як єдине ціле тощо [66; 235].

В основі побудови узагальненої функції лежить ідея перетворення одержаних значень показників властивостей у різних одиницях вимірювання, у тому числі з якісними, естетичними, психологічними та особистісними характеристиками в безрозмірну шкалу бажаності, що належить до психофізичних шкал й призначена для встановлення відповідності між одержаними значеннями показників властивостей та оцінками експериментатора, бажаності того чи іншого показника. Оскільки стандартні оцінки за цією шкалою не є суворо обов'язковими, то пропонуємо для оцінки сформованості спеціальної педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ, рекомендуємо шкалу, запропоновану в роботах Г.Єльникової, В.Лунячека, З.Рябової та ін. (табл. 3.8), яка базується на загальних вимогах Болонського процесу, що реалізовані у ВНЗ України [4; 91; 156; 160; 272]:

$0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,5$ – сформованість компетентності є недостатньою;

$0,5 < P_{\text{заг.}} \leq 0,75$ – сформованість компетентності є задовільною;

$0,75 < P_{\text{заг.}} \leq 0,9$ – сформованість компетентності є достатньою;

$0,9 < P_{\text{заг.}} \leq 1$ – сформованість компетентності є оптимальною.

Числова система переваг, що представлена в таблиці 3.9, не містить одиниць розміру й зветься шкалою бажаності (розроблена Е. Харрінгтоном), значення якої мають інтервал від 0 до 1 та позначаються через d (від desirable (фр.) – бажаний). Значення i -го часткового параметру, переведеного в безрозмірну шкалу бажаності та позначеного через d_i , називається частковою бажаністю, де $i=1,2,\dots,n$ n – плинний номер параметру, n – кількість часткових параметрів. Значення $d_i=0$ відповідає абсолютно

неприйнятному рівню i -го параметру. Значення $d_i = 1$ – найкращому значенню i -го параметру.

Функція бажаності, що відповідає шкалі бажаності Е. Харрінгтона, має такий вигляд :

$$d = \exp(-\exp(-Y)), \quad (3.2)$$

де Y – кодоване значення часткового параметру y , тобто його значення в умовному масштабі.

Таблиця 3.8

Оцінки за шкалою бажаності

Бажана оцінка	Кількісні оцінки за шкалою бажаності
Оптимальна	0,9 - 1
Достатня	0,75 - 0,9
Задовільна	0,75 - 0,5
Недостатня	0,5 - 0.

Таблиця 3.9

Стандартні оцінки за шкалою бажаності Е. Харрінгтона

Бажана оцінка	Кількісні оцінки за шкалою бажаності
Дуже добре	1,00-0,80
Добре	0,80-0,63
Задовільно	0,63-0,37
Погано	0,37-0,20
Дуже погано	0,20-0,00

Вибір стандартних оцінок на шкалі бажаності 0,63 і 0,37 пояснюється зручністю обчислень: $0,63 \approx 1 - e^{-1}$, а $0,37 \approx e^{-1}$. Формула (3.2) визначає функцію двома дільницями насиченості (в $d \rightarrow 0$ та $d \rightarrow 1$). У нашому випадку кількість двійок та п'ятірок мала.

Функція (1) може бути представлена як функція розподілу випадкової величини Y і матиме асимптотичний розподіл найбільшого члена вибірки [304]. Тому $d = 0,5$ є рівнянням, з якого знаходиться медіана. Звідси,

за шкалою бажаності, усі одержані значення кодового часткового параметра $Y < 0,3665$, коли сформованість спеціальної компетентності є недостатньою. Сформованість компетентності є задовільною, якщо $0,3665 < Y \leq 1,2459$, є достатньою, якщо $1,2459 < Y \leq 2,2504$ та є оптимальною, якщо $Y > 2,2504$.

Значення на кодованій шкалі Е. К. Харрінгтона прийнято вибирати від 3 до 6. Вважається, що для цієї шкали проміжок ефективних значень на шкалі часткових показників – $[-2; +5]$, що відображено в роботі Ю.Ткаченко [311]. Для шкали бажаності інтервал часткових показників пропонується брати – $[-3; +3]$, тому що збільшення довжини інтервалу та збільшення нижньої границі веде до збільшення значення величини бажаності, яка обмежена медіанним якісним значенням часткового показника. На рисунках 3.2–3.4 представлена функція d для шкал бажаності Е.К. Харрінгтона та інших та щільності її розподілу.

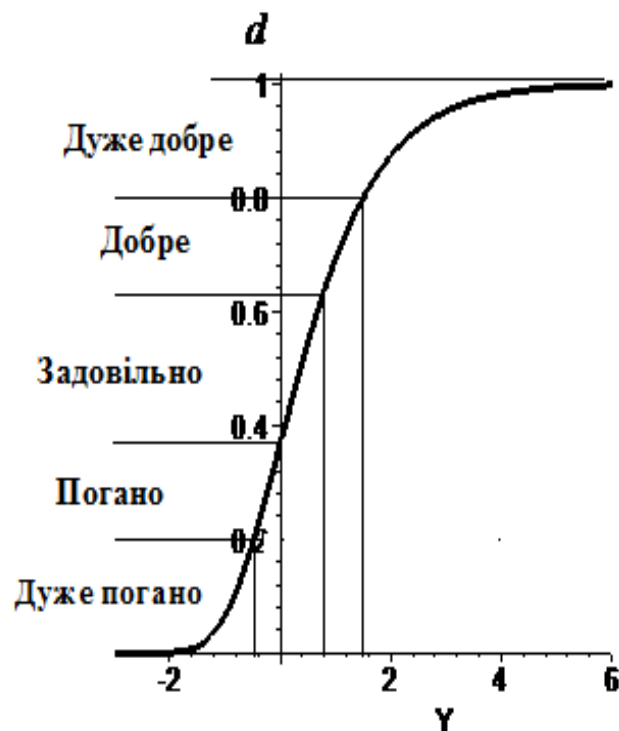


Рис. 3.2. Графік функції бажаності для шкали Е.Харрінгтона

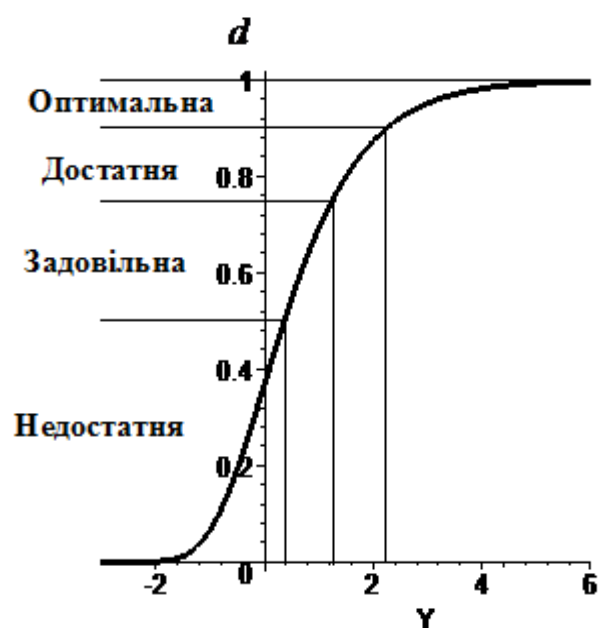


Рис.3.3. Графік функції бажаності для шкали, запропонованої іншими авторами

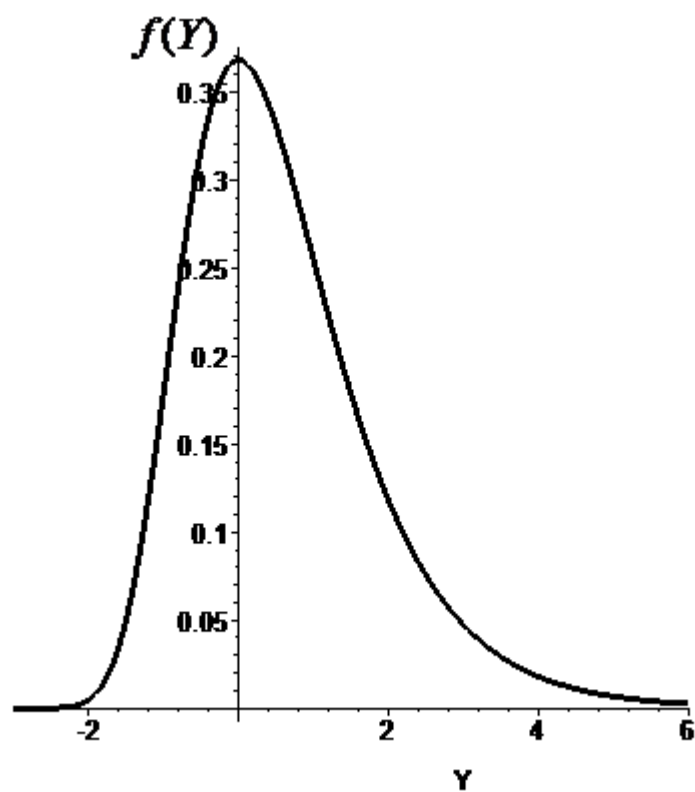


Рис. 3.4. Функція щільності для функції розподілу логістичної кривої
(1)

Функція щільності функції розподілу (1) має вигляд :

$$f(Y) = \exp(-Y) \cdot \exp(-\exp(-Y)). \quad (3.3)$$

З рис. 3.4 видно, що функція (2) не є симетричною. Її числові характеристики: мода, медіана та математичне очікування не співпадають. Для моделі (2) $Mo[Y]=0$, $Me[Y] \approx 0,3665$ і $M[Y]=C$, де C - константа Ейлера $C \approx 0,5772$.

У роботах Ю.Созонова, Р.Трища та інших авторів пропонується проводити перетворення від натуральних значень до кодованого часткового параметру за допомогою афінних перетворень, які зберігають відношення ділення відрізків в однаковому співвідношенні. Тому маючи найбільше та найменше значення натурального параметру і точку, яка ділить цей відрізок, можна знайти відношення, у якому точка ділить відрізок за формулою:

$$\lambda = (x - x_{\min}) / (x_{\max} - x), \quad (3.4)$$

де x_{\max} – максимальне значення параметру; x_{\min} – мінімальне значення параметру; x – одержане значення параметру, що спостерігається [297; 315].

Задавши границі a та b кодованому частковому параметру, у нашому випадку $a = -3$ та $b = 3$, і застосовуючи формулу ділення відрізка в заданому відношенні:

$$y_i = (a + \lambda b) / (1 + \lambda), \quad (3.5)$$

знаходимо значення кодованого часткового i - того параметру.

За формулою (3.1), підставляючи замість Y знайдене значення y_i , знаходимо значення d_i , що визначає бажаність даного параметру. Одержане значення d_i для i го параметру перелічується разом із іншими одержаними значеннями параметрів. Узагальнений коефіцієнт бажаності – D обчислюється за формулою [262; 297]:

$$D = \sqrt[n]{d_1 \cdot d_2 \cdots d_n}, \quad (3.6)$$

де n – число показників параметрів порівняння, що використовуються для даної системи.

У результаті узагальнена функція бажаності D виявляється єдиним параметром оптимізації замість багатьох. Спосіб завдання запропонованого

показника такий, що якщо хоча б одна бажаність $d_i = 0$, то узагальнена функція буде дорівнювати нулю. З іншого боку, $D = 1$ тільки тоді, коли $d_i = 1$. Узагальнена функція дуже чутлива до малих значень параметрів [235], при цьому число цих показників може бути неоднаковим для різних систем. Це дозволяє порівнювати узагальнені коефіцієнти і тоді, коли є відсутньою частина параметрів порівняння в різних систем або дані по них. Корінь n й ступеня «згладжує» відхилення, що виникають, а одержаний результат дозволяє оцінювати системи з означеним ступенем точності.

Запропонована Е. К. Харрінгтоном у якості єдиного комплексного показника якості узагальнена функція бажаності (3.6), (де n – порівнювані показники якості) має той недолік, що в ній усі відгуки визнаються рівновагомими, хоча на практиці це далеко не так. Тому для визначення якості системи треба мати вагові коефіцієнти параметрів. Пропонується оцінювати якість системи, використовуючи середнє геометричне з вагами за формулою

$$D = \sqrt[n]{d_1^{\alpha_1} \cdot d_2^{\alpha_2} \cdot \dots \cdot d_n^{\alpha_n}}, \quad (3.7)$$

де α_i - вагові коефіцієнти i -го параметру.

Якість будь-якої системи може бути визначена як мінімальне значення з одержаних якостей параметрів [340]. У нашому випадку якість навчального процесу у ВВНЗ по навчальних групах є мінімальним значенням якостей факторів, що впливають на педагогічну компетентність слухачів, а якість усього навчального процесу може бути оціненою як мінімальна одержана якість у навчальних групах. Результати оцінки якостей наведені в таблиці 3.4.

Із таблиці 3.4 видно, що за шкалою бажаності Е.Харрінгтона при контрольному вимірюванні сформованості педагогічної компетентності слухачів є оцінка добре, за запропонованою в табл.3.7 шкалою – достатня, а на початковому етапі ця оцінка була відповідно – погано, дуже погано та недостатньо, що свідчить про ефективність процесу навчання слухачів.

Таким чином, наведені теоретичні пошуки дозволили зробити оцінку якості навчального процесу у ВВНЗ щодо процесу формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління. Проведені дослідження підтвердили ефективність застосування технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності. Результати експерименту, представлені в додатках З, І, К, Л, М, Н були одержані шляхом розрахунків в середовищі Microsoft Excel.

Висновки до розділу 3

1. У розділі обґрунтовано необхідність проведення суцесивного (послідовного) педагогічного експерименту для підтвердження гіпотези дослідження й вірогідності отриманих результатів. Саме такий тип педагогічного експерименту застосовується при роботі з невеликими групами осіб, де ускладнено виділення експериментальних і контрольних груп.

2. Висвітлено конкретні результати вимірювання, проведеного з використанням факторно-критеріальної моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління», побудованої на засадах кваліметричного підходу. Чітко прописані вимірники для кожної компетенції, що використовувалися автором у процесі проведення педагогічних вимірювань.

Результати експерименту довели потребу акцентування уваги керівників ВВНЗ на необхідності певної спеціалізації в підвищенні кваліфікації викладацьких кадрів для засвоєння ними сучасних процедур оцінювання якості освіти.

3. Проведення суцесивного педагогічного експерименту загострило питання використання таких методів математичної статистики, які дозволили

б довести вірогідність його результатів. Саме тому було вибрано розподіл представлений у межах функції бажаності Е.К.Харрінгтона.

4. Результати експериментального дослідження, проведеного на базі Національної академії Національної гвардії України, частково відображають загальний стан педагогічної підготовки випускників магістратури ВВНЗ України й можуть використовуватися для подальшого удосконалення вищої військової освіти. Про це свідчать результати вимірювання сформованості спеціальної педагогічної компетентності, які зросли на денній формі навчання (у балах) у 2012-2013 н.р. з 41,35 до 81,42; у 2013-2014 н.р. з 40,14 до 81,18; у 2014-2015 н.р. з 39,4 до 82,84. На заочній формі навчання відповідно у 2012-2014 н.р. з 36,44 до 79,53; у 2013-2015 н.р. з 34,64 до 81,56. Загальний приріст на денній формі навчання склав 41,73 бала (з 39,45 до 81,18), на заочній формі навчання – 44, 89 бала (з 34,64 до 79,53).

5. Наведені в розділі результати цілком підтвердили те, що рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління підвищиться за умови впровадження в професійну підготовку цих фахівців педагогічної технології, розробленої на основі моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності.

6. Важливим практичним результатом роботи є запровадження технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності у ВВНЗ України. Зазначене дозволить суттєво спростити впровадження підходів до формування спеціальної педагогічної компетентності в магістрів ВСУ.

Матеріали третього розділу знайшли відображення в таких публікаціях автора [184; 187].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення й представлено нове вирішення актуальної проблеми щодо теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

1. У дисертації наведено теоретичне узагальнення зазначеної проблеми в педагогічній теорії та практиці. У роботі проаналізовано як суто педагогічні, так і спеціальні джерела із загальної й військової педагогіки, професійної підготовки фахівців у ВВНЗ тощо. Висвітлено понятійно-термінологічний апарат професійної підготовки, детально розглянуті поняття «готовність», «підготовка», «підготовка до трудової діяльності», «професійна діяльність». Зокрема професійна підготовка магістрів ВСУ до педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу розглядається як формування в них спеціальної педагогічної компетентності, яка є сумою компетентностей й включає в себе сукупність знань, умінь та особистих якостей, які дозволяють ефективно забезпечувати навчальний процес у ВВНЗ та навчальний процес у військових колективах для виконання поставленої бойової задачі і таким чином безпосередньо впливати на поліпшення обороноздатності України. У процесі роботи складена структурна схема педагогічних аспектів майбутньої професійної діяльності магістра ВСУ як в умовах ВВНЗ, так і Збройних силах України й інших військових формуваннях.

У дисертації знайшли своє відображення основні положення компетентнісного підходу як провідної методології професійної підготовки у вищій військовій школі. Зроблено акцент на формуванні компетентнісної моделі випускника магістратури військово-соціального управління в контексті предмету дослідження. На основі аналізу теоретичних джерел доведено, що педагогічна компетентність в умовах ВВНЗ, як складова інтегральної компетентності, має спеціальний характер і повинна

формуватися переважно в процесі реалізації варіативної складової навчального плану. Теоретичні джерела проаналізовані в контексті положень Національної рамки кваліфікацій України. У роботі обґрунтовано місце СПК у компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління, як результату їхньої професійної підготовки до педагогічної діяльності.

2. З урахуванням праць провідних вітчизняних та зарубіжних учених, які висвітлюють основні положення технологічного підходу, теоретично обґрунтовано та розроблено технологію професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності. Проаналізовані терміни «технологія освіти», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» тощо.

Розроблена педагогічна технологія професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності показана як системний процес в умовах ВВНЗ, що відображає майбутню професійну діяльність магістрів ВСУ. Висвітлені етапи технології: підготовчо-діагностичний, мотиваційно-цільовий, когнітивно-орієнтувальний, діяльнісно-операційний і оцінно-корекційний. Представлено модель технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності.

Особлива увага приділена формуванню магістрами ВСУ особистого дерева цілей. Суттєві зміни пропонуються також як у змісті технології, так і в її процесуальній складовій. Узагальнення зроблені на основі аналізу навчальних планів і програм у контексті сучасних вимог до підготовки в магістратурі ВВНЗ. Має місце особливий акцент на введенні додаткових факультативних курсів «Методика викладання у ВВНЗ», «Управління якістю освіти у ВВНЗ» і предмету варіативної складової «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ», які забезпечують формування спеціальної педагогічної компетентності.

Наведені в роботі матеріали підтверджуються результатами пілотажних досліджень.

3. На засадах кваліметричного підходу розроблено факторно-критеріальну модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління», з урахуванням вимог статутів Збройних сил України, алгоритм реалізації оцінно-корекційного етапу технології професійної підготовки магістрів ВСУ до педагогічної діяльності. Проведено уточнення критеріїв та показників рівнів сформованості СПК магістрів ВСУ з урахуванням позиції провідних учених у галузі кваліметрії й педагогічної кваліметрії зокрема. Розроблені підходи до вимірювання окремих показників з використанням тестових технологій, анкетування, проведення експертних оцінок на основі аналізу есе й практичних робіт тощо.

4. У процесі роботи проведено суцесивний педагогічний експеримент, який дозволив підтвердити припущення, що рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління підвищиться за умови впровадження в професійну підготовку цих фахівців педагогічної технології, розробленої на основі моделювання їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналіз отриманих експериментальних даних показав, що позитивна динаміка мала місце за кожним із факторів, висвітлених у факторно-критеріальній моделі «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління». Позитивний приріст був суттєвим у межах окремих факторів і в цілому, у залежності від року навчання. Про це свідчать результати вимірювання сформованості спеціальної педагогічної компетентності, які зросли на денній формі навчання на 41,73 бала (з 39,45 до 81,18), на заочній формі навчання на 44,89 бала (з 34,64 до 79,53). Вірогідність наведених у дисертації результатів експериментального дослідження підтверджена засобами логістики й математичної статистики.

У процесі наукового пошуку встановлено необхідність подальшого дослідження процесу формування спеціальних компетентностей у межах інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : учеб. кн. для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студ. педвузов / В. С. Аванесов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Адепт, 1998. – 217 с.
2. Аванесов В. С. Вопросы методологии педагогических измерений / В. С. Аванесов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt3.html>
3. Аванесов В. С. Проблема объективности педагогических измерений [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов. – Режим доступа : http://testolog.narod.ru/Theory34.html#_ftn11.
4. Адаптивне управління: прикладний аспект, поширення в освітній системі України : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, І. С. Лапшина, Л. П. Коробович [та ін.] ; за заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Тернопіль : Корк, 2015. – 420 с.
5. Азгальдов Г. Г. Квалиметрия для всех: Учеб. пособие / Г. Г. Азгальдов, А. В. Костин, В. В. Садовов. – М. : ИД ИнформЗнание, 2012. – 165 с.
6. Азгальдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман. – М. : Издательство стандартов, 1972. – 172 с.
7. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование : монография / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
8. Андреев А. Л. Гуманитарный цикл в техническом вузе и интеллектуальные среды / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 30–36.
9. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка» / О. Л. Ануфрієва. – К., 2000. – 179 с.

10. Аркусова И. В. Компьютерные инновации в современном высшем образовании / И. В. Аркусова // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 33–40.

11. Артюх С. Ф. Проблема підготовки офіцерів внутрішніх військ у сфері прийняття управлінських рішень [Електронний ресурс] / С. Ф. Артюх, О. Д. Каверін. – Режим доступу : <http://www.kpi.kharkov.ua>.

12. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

13. Аширбагина Н. Л. Методологические основы компетентностного подхода в контексте реализации многоуровневого экономического образования / [Н. Л. Аширбагина, Н. А. Бурмистрова, Е. А. Кормильцева, Т. Л. Эджебия] // Высшее образование сегодня. – 2015. – №5. – С. 29–35.

14. Байназарова О. О. Розробка системи показників якості загальної середньої освіти на регіональному рівні / О. О. Байназарова // Постметодика. – 2006. – № 6 (70). – С. 62–64.

15. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография / Г. В. Безюлёва. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

17. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Бойко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 240 с.

18. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования) : глоссарий / [авт.-сост. : В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова и др.] ; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко и д-ра. техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. – 148 с.

19. Болотин И. С. О компетенциях преподавателя и вузовской системе повышения квалификации / И. С. Болотин, А. А. Дорофеева, Н. Д. Сорокина // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 151–154.

20. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т. А. Борова. – Х. : СМІТ, 2011. – 384 с.

21. Бородіна О. С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. С. Бородіна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

22. Бурзалова Т. В. Формирование личности будущего учителя математики в системе «школа-вуз» / Т. В. Бурзалова // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 63–68.

23. Вакуленко В. М. Про роль ціннісного ставлення до професіоналізму педагогічних працівників / В. М. Вакуленко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 8–11. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

24. Васильев Л. И. Развивающийся образовательный процесс в вузе / Л. И. Васильев // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 68–76.

25. Вдовина С. А. Профессионально-педагогическая компетентность и ее структура [Электронный ресурс] / С. А. Вдовина // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца : материалы междунар. науч.-практ. конф. (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I. – Режим доступа : http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

27. Вербицкий А. А. Тестирование в образовании: проблемы и перспективы / А. А. Вербицкий, Е. Е. Креславская // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 3–14.

28. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.

29. Вернидуб Р. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів / Р. Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 75–79.

30. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя / Р. Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 49–55.

31. Ветров Ю. П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю. П. Ветров, И. Ф. Игропуло // Высшее образование в России. – 2012. – №5. – С. 89–95.

32. Вища освіта України (електронна версія журналу). Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://presspoint.ua>.

33. Водолазський В. О. Педагогічні аспекти щодо декомпозиції компетентності з організації виховної роботи офіцерів тактичного рівня (педагогічна кваліметрія) / В. О. Водолазський // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 5(24). – С. 5–11.

34. Военная педагогика. Учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб. : Питер, 2015. – 640 с.

35. Воскрекасенко О. А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза / О. А. Воскрекасенко // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 136–140.

36. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Гавриш ; Луганськ. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 572 с.

37. Гадалова В. В. Система менеджмента качества в университете: опыт, результаты, перспективы / В. В. Гадалова, М. Е. Фролова // Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С.73–79.

38. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Галімов ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 40 с.

39. Гапеев О. Л. Підготовка військових фахівців у Збройних силах Республіки Білорусь / О. Л. Гапеев // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 4(23). – С. 27–32.

40. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 512 с.

41. Гитман М. Б. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза / М. Б. Гитман, А. Н. Данилов, В. Ю. Столбов // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13–18.

42. Глузман А. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования / А. Глузман. – К., 1998. – 251 с.

43. Головенкін В. Кваліметрія державної атестації / В. Головенкін // Вища школа. – 2014. – № 3–4. – С. 27–38.

44. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.

45. Гончаров В. Діалектика традиційного та інноваційного у підготовці сучасного вчителя / В. Гончаров // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 44–51.

46. Гончаров В. Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти / В. Гончаров // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 22–27.

47. Гончаров В. Опанування освітніх технологій – невід’ємний складник підготовки нового вчителя / В. Гончаров // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 59–65.

48. Горшкова В. В. Философско-теоретические ориентации современного педагога / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 71–80.

49. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: автореф. дис. ... к. держ. упр. : спец. 25.00.02 «Механізми державного управління» / В. А. Грабовський ; НАДУ при Президентіві України. – К., 2006. – 20 с.

50. Гребенёв И. В. Проблемы педагогического образования с позиции исследовательского университета / И. В. Гребенёв, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2015. – №5. – С. 5–11.

51. Григораш В. В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / В. В. Григораш. – Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/Pfto_2014_34_22.pdf

52. Григорьева Н. Г. Проблема формирования ценностей в системе профессионального образования / Н. Г. Григорьева, Н. М. Опарина // Высшее образование сегодня. – 2012. – №4. – С. 37–40.

53. Грицюк Л. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців соціально-педагогічного спрямування у ВНЗ Польщі / Л. Грицюк, А. Лякішева // Вища школа. – 2014. – № 10. – С. 63–71.

54. Грязнов І. О. М. Формування управлінської компетентності курсантів-прикордонників у процесі їх професійного становлення під час стажування в органах Державної прикордонної служби України / І. О. Грязнов, Ю. А. Юрченко, Н. М. Усачик // Збірник наукових праць

Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 24–28. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

55. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гура ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.

56. Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? / И. А. Гусева // Высшее образование в России. – 2012. – №2. – С. 9–17.

57. Гуськова М. В. Количественные и качественные исследования образовательной эвалюации / М. В. Гуськова // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 23–30.

58. Гуцу Е. Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С. 107–112.

59. Гуцу Е. Г. Проектировочные действия преподавателя педвуза / Е. Г. Гуцу // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 58–63.

60. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъективности обучающегося / Т. Н. Гущина // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 50–58.

61. Дем'яненко Н. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 50–56.

62. Демент М. О. Формування готовності майбутнього офіцера МНС до професійної діяльності в сучасних умовах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Демент ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2016. – 20 с.

63. Діденко О. В. Розвиток військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників під час навчання у магістратурі: сутність і особливості змісту / Діденко О. В., Веретільник В. В. // Збірник наукових

праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні науки . □ 2016. □ № 2 (4). □ С. 72□85.

64. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1996. – 146 с.

65. Дмитренко Г. А. Управління людськими ресурсами : навч. посібник / Г. А. Дмитренко, Н. А. Протасова. – К. – Херсон : Олді-плюс, 2006. – 256 с.

66. Дмитриев В. В. Экологическая оценка, оценка качества среды, экологическое нормирование. Основные определения / В кн. Дмитриев В. В., Фрумин Г. Т. Экологическое нормирование и устойчивость природных систем. – СПб. : Наука, 2004. – С. 10–29.

67. Дмитриев Е. И. Методы и инструменты управления качеством в учреждении образования : учеб.-метод. пособие / Е. И. Дмитриев, В. И. Шупляк. – Минск : РИВШ, 2014. – 336 с.

68. Доброскок І. І. Роль соціальної педагогіки у формуванні професійної особистості у процесі магістерського навчання / І. І. Доброскок // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 28–32. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

69. Довбня В. В. Взаємозв'язок показників навчання з якістю креативної частини кваліфікаційних, дипломних та магістерських робіт випускників ВВНЗ з їх подальшою управлінською діяльністю / В. В. Довбня, В. І. Пеньков, Т. А. Сутюшев // Честь і закон. – 2009. – № 1. – С. 55–60.

70. Дорош Г. Л. Військово-педагогічна кваліметрія і лінгводидактика : посібник / Г. Л. Дорош. – К. : Знання України, 2010. – 123 с.

71. Дригач Т. Г. Гуманітаризація підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Г. Дригач ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

72. Дронова Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза : монография / Т. А. Дронова. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 368 с.

73. Дружилов С. А. Профессионализм педагога: психологический ракурс / С. А. Дружилов // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 69–80.

74. Дубасенюк О. А. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі) : матер. наук-практ. семінару. – К. : ІОД, 2011. – С. 74–81.

75. Дубініна О. М. Розвиток математичної культури студентів у вищих технічних навчальних закладах : монографія / О. М. Дубініна. – Х. : Друкарня Мадрид, 2014. – 516 с.

76. Дубова М. В. Компетентностные задачи как форма ученого материала / М. В. Дубова // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 46–52.

77. Дубовий К. В. Психологічні особливості реалізації індивідуального стилю педагогічної діяльності викладача іноземних мов вищого навчального закладу / К. В. Дубовий // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 5(24). – С. 33–37.

78. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983. – 32 с.

79. Елина Е. Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е. Г. Елина, Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 10–19.

80. Ендовицкий Д. А. Проблемы и перспективы развития военного образования в классическом вузе / Д. А. Ендовицкий // Высшее образование в России. – 2012. – №4. – С. 25–32.

81. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. :

[Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.]; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. – К. : НАДУ, 2010. – 820 с.

82. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К., Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

83. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

84. Ермаков Д. С. Информационная компетентность в информационном обществе / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2013. – № 2. – С. 26–31.

85. Ефимчук О. С. Педагогические условия формирования профессионально-личностных компетенций будущих специалистов в условиях высшей школы / О. С. Ефимчук // Высшее образование сегодня. – 2012. – №2. – С. 29–32.

86. Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в современном образовании: системный подход к познавательно-преобразовательной деятельности педагога [Электронный ресурс] / О. Ю. Ефремов. – Режим доступа : <http://www.kpinfo.org>.

87. Ефремов О. Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. Ю. Ефремов. – СПб, 2001. – 493 с.

88. Ефремова Н. Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов / Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 119–124.

89. Ефремова Н. Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов / Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 17–21.

90. Євтушенко Н. І. Дидактична модель формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін / Н. І. Євтушенко // Збірник наукових праць Національної академії

Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 35–37. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

91. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.

92. Желаго А. М. Обґрунтування способу здійснення психологічного моніторингу успішності професійного становлення командира підрозділу внутрішніх військ / А. М. Желаго, В. І. Пасічник // Честь і закон. – 2012. – № 2(49). – С. 65–72.

93. Жорнова О. І. Методична компетентність викладача ВНЗ: навчальний посібник / О. І. Жорнова, О. І. Жорнова. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. – 336 с.

94. Жорнова О. І. Організаційно-методичні засади викладання у вищій школі: навчальний посібник / О. І. Жорнова, О. І. Жорнова. – К., 2011. – 128 с.

95. Жуланова И. В. Подготовка будущих педагогов и психологов: декларации и возможности / И. В. Жуланова, А. М. Медведев // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 67–73.

96. Забіяка І. М. Дидактичні умови організації самостійної роботи з іноземної мови студентів технічних спеціальностей із використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. М. Забіяка ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

97. Зайчук Г. Педагогічні технології формування професійної компетенції майбутнього маркетолога туристичної сфери / Г. Зайчук // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 37–43.

98. Зварич І. Тестування педагогічної компетентності викладачів США / І. Зварич // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 92–99.

99. Зеленев И. А. Об оценке качества преподавания в вузе в контексте восприятия студентами своих преподавателей / И. А. Зеленев, С. В. Туманов // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 99–104.

100. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-

целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качест. подгот. спец-ов, 2004. – 40 с.

101. Змеёв С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. / С. И. Змеёв // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.

102. Змеёва Т. Е. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе в контексте диалога культур / Т. Е. Змеёва // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 97–104.

103. Ильина Н. Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Н. Ф. Ильина // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 80–87.

104. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

105. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л. Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1964. – 248 с.

106. Ібрагім Ю. С. Забезпечення мотиваційно-цільового компоненту технології формування культури розумової праці студентів на основі ресурсного підходу / Ю. С. Ібрагім // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 60–64.

107. Іващенко О. Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби / О. Іващенко // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 106–112.

108. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженерів-педагогів: у 2 ч. / [О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан, С. А. Лисенко та ін.] / за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. – Х. : Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня № 1», 2013. – Ч. 1: Теоретичні основи. – 195 с.

109. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженерів-педагогів: у 2 ч. / [О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан, С. А. Лисенко та ін.] / за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. – Х. : Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня № 1», 2013. – Ч. 2 : Практичні

рекомендації. – 156 с.

110. Інструкція з планування та обліку навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи в Академії внутрішніх військ МВС України // О. О. Морозов, В. І. Тробюк, С. О. Стародубцев [та ін.]. – Х. : Акад. МВС України, 2009. – 235 с.

111. Іщенко С. О. Підготовка майбутніх офіцерів до виховної роботи з особовим складом у вищому навчальному закладі системи МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. О. Іщенко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2016. – 20 с.

112. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / Л. П. Кадченко. – Х., 1992. – 173 с.

113. Калинина Э. В. Оптимизация качества. Сложные продукты и процессы / Э. В. Калинина, А. Г. Лапига, В. В. Поляков [и др.]. – М. : Химия, 1989. – 256 с.

114. Калмыков С. В. Подготовка педагогических кадров в университете / С. В. Калмыков // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 80–89.

115. Каменский М. В. Информационно-методическое обеспечение педагогической коммуникации в образовательном пространстве высшей школы / М. В. Каменский, Т. Н. Ломтева // Высшее образование сегодня. – 2012. – №6. – С. 40–43.

116. Касьянова О. Факторно-критеріальне моделювання як інструментарій експертизи якості освіти / О. Касьянова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С. 14–19.

117. Ким И. Н. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС / И. Н. Ким // Высшее образование в России. – 2012. – №1. – С. 16–24.

118. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. –

С. 117–122.

119. Кліх Л. Орієнтація підготовки магістрів на сферу працевлаштування / Л. Кліх // Вища школа. – 2014. – № 8(121). – С. 27–35.

120. Коваленко Д. В. Теоретико-методичні основи професійно-правової підготовки інженерів-педагогів : монографія / Д. В. Коваленко. – Х. : «Друкарня Мадрид», 2015. – 396 с.

121. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / І. М. Ковчина ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 42 с.

122. Козлов Д. Формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи: зарубіжний досвід / Д. Козлов // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С. 50–58.

123. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).

124. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ / Ю. А. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.

125. Коновалова Ю. О. К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования / Ю. О. Коновалова // Высшее образование сегодня. – 2012. – №6. – С. 14–18.

126. Конопля А. И. Аудит системы менеджмента качества в образовательном вузе / [А. И. Конопля, Т. А. Олейникова, А. И. Овод, В. А. Соляник] // Высшее образование сегодня. – 2012. – №5. – С. 14–18.

127. Конопля А. И. Методологические принципы реализации компетентностного подхода в вузе / А. И. Конопля, Т. Д. Василенко // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 103–108.

128. Константинова Л. В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования / Л. В. Константинова // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 30–36.

129. Концепція розвитку освіти на 2015 – 2025 рр. (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>.
130. Коржуев А. В. Педагогическая рефлексия как компонент непрерывного образования преподавателя высшей школы / А. В. Коржуев, В. С. Бабаскин, А. Р. Садыкова // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – С. 30–36.
131. Корман М. М. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей / М. М. Корман // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 5(24). – С. 166–172.
132. Коробцов А. С. Методология формирования специальных компетенций в технических вузах / А. С. Коробцов, Н. Н. Шумская, М. В. Сагирова // Высшее образование в России. – 2012. – №6. – С. 21–27.
133. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М. : Академ. Проект ; Мир, 2006. – 320 с.
134. Корчажкина О. М. Построение рефлексивной модели современного учителя / О. М. Корчажкина // Педагогика. – 2012. – № 3. – С.65–70.
135. Кофанова О. Системно-синергетичний підхід до моделювання компетентісно орієнтованої методичної системи хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів / О. Кофанова // Вища освіта України. – 2012. – № 3. – С. 66–74.
136. Кох М. Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза / М. Н. Кох // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 78–81.
137. Красильник Ю. С. Професійна підготовка викладача вищого закладу освіти як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Ю. С. Красильник. – Режим доступу : <http://novup.kpi.ua>.
138. Красинская Л. Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 37–46.
139. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти.

Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

140. Кремень В. Г. Філософія управління : підручник / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – Вид. 2-ге, доповн. і переробл. – Х. : НТУ «ХП», 2008. – 524 с.

141. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебник для вузов / Н. Ш. Кремер. – М. : ЮНИТИ-ДАНА. – 2000. – 543 с.

142. Кулешова В. В. Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних дисциплін у системі післядипломної освіти : монографія / В. В. Кулешова. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 442 с.

143. Куліненко Л. Педагогічна практика: компетентнісний підхід / Л. Куліненко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 63–68.

144. Лаптев Л. Г. Акмеология воинского труда : монография / Л. Г. Лаптев, Р. В. Маркитан, А. Е. Саркисян. – М. : ИТАР ТАСС, 1997. – 412 с.

145. Лебедик Л. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи / Л. Лебедик // Вісник Львів. ун-ту. Серія педаг. – 2009. – Вип. 25. – Ч.3. – С.183–190.

146. Летова Л. В. Модель измерения профессиональной деятельности преподавателя / Л. В. Летова // Высшее образование в России. – 2012. – №12. – С. 68–74.

147. Лисенко В. Валідні тести як метод контролю якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ / В. Лисенко, О. Зазимко, Л. Кліх // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 68–74.

148. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 240 с.

149. Логінова Н. М. Обґрунтування компонентів формування професійної компетентності у курсантів-прикордонників у процесі вивчення юридичних дисциплін / Н. М. Логінова // Збірник наукових праць

Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 61–65. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

150. Лозова В. І. Технологія педагогічного експерименту / В. І. Лозова // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. ст. ; за ред. В. М. Гриньової. – Х., 2010. – Вип. 4. – С. 94–112.

151. Луговий В. І. Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць: у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т.1: Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 23–28.

152. Луговий В. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій / В. Луговий // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 15–25.

153. Луговий В. Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів України: виклики та перспективи / В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Талановак // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 50–59.

154. Лунячек В. Е. Вимірювання професійної компетентності керівників ЗНЗ [Електронний ресурс] / В. Е. Лунячек, Н. О. Лунячек // Освітні вимірювання – 2015 : матеріали V Міжнар. наук.-метод. конф. (30 вересня – 2 жовтня 2015 р., м. Одеса). – Режим доступу : [http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy%20\(1\).pdf](http://fm.ndu.edu.ua/wb/media//yu-koval/EA-2015_Tezy%20(1).pdf)

155. Лунячек В. Е. Модернізація змісту підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» спеціалізації «Управління освітою» / В. Е. Лунячек // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2011. – № 1 (39). – С. 91–107.

156. Лунячек В. Е. Моніторинг діяльності кафедри в системі післядипломної освіти / В. Е. Лунячек, З. В. Рябова, Л. В. Ярещенко // Нова педагогічна думка. – 2003. – № 3. – С. 7–11.

157. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Е. Лунячек. – Х. : ХНПУ

імені Г.С.Сковороди, 2012 . – 572 с.

158. Лунячек В. Е. Управління освітою в контексті глобалізації: особливості професійної підготовки керівників // В. Е. Лунячек, О. Є. Міршук // Моделювання інноваційних систем навчання й виховання обдарованих дітей: теорія і практика : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 24 березня 2015 р.– Х. : Оперативна поліграфія, 2015. – С. 111–117.

159. Лунячек В. Е. Оцінювання результатів професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти / В. Е. Лунячек // Наша школа. – 2012. – № 1. – С. 14–21.

160. Лунячек В. Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика : монографія / В. Е. Лунячек. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 372 с.

161. Лурье Л. И. Реформа армии начинается с образования / Л. И. Лурье // Педагогика. – 2012. – № 6. – С.33–39.

162. Магістратура. Стратегія розвитку, напрями підготовки, спеціальності, спеціалізації, кадрове забезпечення та матеріально-технічна база / Д. О. Мельничук, В. П. Лисенко [та ін.]. – К. : Аид. центр НУБіП України, 2013. – 64 с.

163. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. Майборода // Вища освіта України. – 2012. – № 4. – С. 31–36.

164. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Интеллект-центр, 2005. – 424 с.

165. Макаров А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования: учебное пособие / А. В. Макаров, В. Т. Федин ; под ред. проф. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2013. – 316 с.

166. Мак-Грегор Д. Человеческая сторона предприятия [Электронный ресурс] / Д. Мак-Грегор, 1960. – Режим доступа : <http://bookingift.com.ua>.

167. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – Спб. : Питер, 2007. – 672 с.

168. Марченко І. А. Основні вимоги до професійної компетентності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / І. А. Марченко. – Режим доступу : http://innovacoippo.edukit.kr.ua/statti_posibniki/

169. Маслов В. І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. – Тернопіль : Крок, 2012. – 320 с.

170. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование : [пер. с англ.] / А. Маслоу ; [предисл. Г. А. Балла]. – К. ; Донецьк, 1994. – 52 с.

171. Матвєєва О. О. Напрями педагогічної діагностики якості вищої музично-педагогічної освіти [Електронний ресурс] / О. О. Матвєєва // Педагогіка та психологія. – 2014. – № 45. – Режим доступу : <http://journals.uraua/index.php/2312-2471/article/view/40139>

172. Мацюк О. О. Посилення мотивації учіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій як педагогічна умова формування професійної компетентності перекладача. Співвідношення та взаємозв'язок національного і патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників / О. О. Мацюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 74–78. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

173. Медвідь М. М. Обґрунтування необхідності навчання фахівців за напрямом підготовки (спеціальністю) «Управління персоналом та економіка праці» в Академії Національної гвардії України / М. М. Медвідь // Честь і закон. – 2014. – № 2(49). – С. 41–46.

174. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко [та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.

175. Методичні рекомендації щодо виконання кваліфікаційних та магістерських робіт (проектів, задач) в Національній академії Національної

гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2015. – 25 с.

176. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – № 1. – С.109–117.

177. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [изд. 4-е, доп.] / В. И. Михеев. – М. : КРАСАНД, 2010. – 224 с.

178. Міністерство освіти і науки. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

179. Міршук О.Є. Алгоритмізація оцінювання педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки / О.Є. Міршук // Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України : матеріали VII наук.-практ. конф. Національної академії Національної гвардії України (м. Харків, 31 березня 2016 р.). – Х.: НАНГУ, 2016. – С. 81–83.

180. Міршук О.Є. Використання технологічного підходу в професійній підготовці магістрів військово-соціального управління / О.Є. Міршук // Публічне управління: стратегія реформ 2020 : зб. тез XV Міжнар. наук. конгресу (м. Харків, 23 квітня 2015 р.). – Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2015. – С. 312–314.

181. Міршук О.Є. Вимірювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління засобами кваліметрії / О.Є. Міршук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2016. – IV (38), Issue: 77. – С. 57–62.

182. Міршук О.Є. Діагностика як умова реалізації технології професійної підготовки магістрів військово-соціального управління до педагогічної діяльності / О.Є. Міршук // Матеріали XLIX наук.-практ. конф. наук.-педаг. працівників, науковців, аспірантів та співробітників Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, листопад 2015 р.). – Х.: УПА, 2016. – Ч. 3. – С. 40–41.

183. Міршук О.Є. Специфіка професійної підготовки магістрів

військово-соціального управління до педагогічної діяльності / О.Є. Міршук // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 2 (82). – С. 16–21.

184. Міршук О.Є. Сучасний стан підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів до педагогічної діяльності / О.Є. Міршук // Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування : зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23-24 жовтня 2015 р.). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 65–66.

185. Міршук О.Є. Компетентнісний підхід як методологія підготовки магістрів військово-соціального управління / О.Є. Міршук // Освіта і доля нації: матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 26-27 вересня 2014 р.). – Х.: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – С. 183-186.

186. Міршук О.Є. Особливості розроблення типової програми професійного самовдосконалення заступника командир військової частини по роботі з особовим складом / О.Є. Міршук, Г.М. Карпенко // Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України: матеріали VI наук.-практ. конф. Національної академії Національної гвардії України (м. Харків, 9 квітня 2015 р.). – Х. : НАНГУ, 2015. – С. 68–69.

187. Міршук О.Є. Педагогічні аспекти підготовки магістрів в умовах вищого військового навчального закладу за матеріалами наукових досліджень / О.Є. Міршук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х.: УПА, 2015. – Вип. 47. – С. 88–94.

188. Міршук О.Є. Теоретичне обґрунтування технології формування педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в процесі професійної підготовки / О.Є. Міршук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х.: УПА, 2014. – Вип. 45. – С. 87–94.

189. Міршук О.Є. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу військового профілю в процесі навчання в магістратурі / О.Є. Міршук // Проблеми освіти : наук. зб. – К.: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2015. – Вип. № 80, Ч.2. –

С. 196–199.

190. Міршук О.Є. Формування педагогічної компетентності у фахівців непедагогічних спеціальностей: понятійно-термінологічний аспект / О.Є. Міршук // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. пр. – Х.: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2015. – Вип. XXXVIII. – С. 183–198.

191. Міршук О.Є. Оцінювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління / О.Є. Міршук // Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення : матеріали міжвідомч. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16 грудня 2015 р.). – К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. – С. 140-142.

192. Молдавчук В. С. Загальна культура українського офіцера внутрішніх військ та шляхи її формування / В. С. Молдавчук // Честь і закон. – 2012. – № 2(41). – С. 84–88.

193. Молчанова Ю. Управління компетентнісний розвитком керівних кадрів сфери освіти / Ю. Молчанова // Освіта і управління. – 2012. – Т. 15. – Число 4. – С. 18–25.

194. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.

195. Морозова Т. До проблеми взаємодії професійних і освітніх стандартів в ІТ-галузі / Т. Морозова, І. Мендзєбровський // Вища шк. – 2012. – № 12. – С. 45–54.

196. Москаленко А. Управління викладачем самостійною роботою / А. Москаленко // Вісник Національного університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 24-25. – С.106–109.

197. Москальова Я. Ю. Педагогічні умови саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... к.пед.н. : спец. 13.00.04 / Я. Ю. Москальова ; Харк. нац. пед. ун-т

ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2015. – 20 с.

198. Мусина-Мазнова Г. Х. Формирование проектной компетентности будущих социальных работников-бакалавров и магистров / Г. Х. Мусина-Мазнова // Высшее образование сегодня. – 2012. – №4. – С. 9–12.

199. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монографія / за заг. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.

200. Науменко М. В. Планування наукової роботи у вищому навальному закладі / М. В. Науменко, В. М. Захаров // Честь і закон. – 2011. – № 2. – С.13–19.

201. Научно-методические инновации в высшей школе: отечественный и зарубежный опыт / под ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2013. – 188 с.

202. Національний педагогічний університет імені Драгоманова. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.npu.edu.ua>.

203. Нестерова М. Перспективи застосування когнітивних технологій у системі вищої освіти / М. Нестерова // Вища освіта України. – 2015. – № 2. – С. 16–20.

204. Нечаев В. Д. О концепции современного гуманитарного образования / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С.14–20.

205. Нещадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нещадим. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 852 с.

206. Никифоров В. Философия. Философские науки. Логика и методология научных исследований. Проблемология. Методы анализа и решения проблем. Педагогика высшей школы / В. Никифоров. – Рига, 2008. – 453 с.

207. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru>.

208. Нога В. Ф. Особливості формування комунікативної компетентності магістрів військового управління в системі післядипломної освіти / В. Ф. Нога // Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2007. – С. 36–45.

209. Олейникова Т. А. Система менеджмента качества как современный подход к управлению образованием / Т. А. Олейникова, А. И. Овод, В. А. Солянина // Высшее образование в России. – 2015. – №1. – С. 119–126.

210. Олефіренко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проектування дидактичних електронних ресурсів : монографія / Н. В. Олефіренко. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 336 с.

211. Олійник Л. В. Підготовка магістрів військово-соціального управління як педагогічна проблема / Л. В. Олійник // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 2 (9). – С. 108–111.

212. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л.Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

213. Осадченко І.І. Сучасні підходи до розуміння технологічної структури процесу навчання / І.І.Осадченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/23_NTP_2010/Pedagogica/70557.doc.htm

214. Освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.ua>.

215. Освіта і управління (електронна версія журналу) Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua>.

216. Освіта. ua: освіта в Україні та за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua>.

217. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
218. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
219. Освітня політика: портал громадських експертів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua>.
220. Особистісні якості і професійна компетентність [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kramnvk.in.ua>.
221. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник / О. М. Отич. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2014. – 208 с.
222. Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-метод. ст. / [редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.) и др.] ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : Изд-во БГУ, 2006. – Вып. 4. – 257 с. – («Современные технологии университетского образования»).
223. Оцінка роботи загальноосвітнього навчального закладу I-ступеня за кінцевими результатами: Курс лекцій / укл. О. Л. Ануфрієва. – К. : Міленіум. – 2003. – 32 с.
224. Педагогика : учеб. пособие для студентов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
225. Педагогіка : баз. підруч. для студ. ВНЗ III-IV рівнів акредитації / кол. авт. ; за ред. І. Ф. Прокопенка. – Х. : Фоліо, 2015. – 572 с.
226. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм : проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25 листопада 2015 р.) / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Салюк. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 205 с.
227. Педагогічна преса. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedpresa.ua>.

228. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / керів. авт. кол. Н. В. Гузій ; М-во освіти і науки України ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – 432 с.

229. Педагогічний експеримент : навч. посіб. для студентів пед. вузів / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова [та ін.] ; Харк. держ. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х. : ОВС, 2001. – 148 с.

230. Перетяга Л. Є. Формування голосової культури майбутніх учителів: теоретико-технологічний аспект : монографія / Л. Є. Перетяга. – Х. : Планета-Принт, 2016. – 310 с.

231. Пермінова С. Управління вищою освітою в контексті соціально-економічної політики держави / С. Пермінова, О. Пермінова // Ефективність державного управління : зб. наук. пр. ЛРІДУ НАДУ. – Львів : 2011. – Вип. 28. – С. 152–158.

232. Пизіна Є. В. Формування професійних компетенцій майбутніх перекладачів технічної літератури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Є. В. Пизіна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

233. Пикан В. В. Управление вариативным образовательным процессом в школе : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / В. В. Пикан . – М. : МПГУ, 2005 . – 496 с.

234. Пикан В. В. Технология вариативного обучения : учебно-методическое пособие / В. В. Пикан. – М., 2007. – 165 с.

235. Пичкалев А. В. Применение кривой желательности Харрингтона для сравнительного анализа автоматизированных систем контроля / А. В. Пичкалев // Вестник КГТУ. – 1997. – С. 128–132.

236. Плошинська А. А. Роль викладача фізичної культури у педагогічному процесі [Електронний ресурс] / А. А. Плошинська. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2014/Pedagogica.

237. Положенні про організацію післядипломної освіти в Національній академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 16 с.

238. Положення про Методичну раду Національної академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 7 с.

239. Положення про навчально-методичний центр Національної академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 8 с.

240. Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 136 с.

241. Положення про організацію та проведення стажувань та практик в Національній академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 47 с.

242. Положення про оцінювання знань слухачів (курсантів, студентів) за кредитно-модульною системою / О. О. Морозов, В. І. Тробюк, С. О. Стародубцев [та ін.]. – Х. : Академія ВВ МВС України, 2010. – 17 с.

243. Положення про предметно-методичні комісії Національної академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 6 с.

244. Полторак С. Т. Психолого-педагогічні аспекти оцінювання успішності професійного становлення командира підрозділу внутрішніх

військ / С. Т. Полторак, В. І. Пасічник // Честь і закон. – 2012. – № 1(40). С. 46–51.

245. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

246. Портер Е. Майкл. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / Майкл Е. Портер ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 454 с.

247. Посібник з питань організації та проведення самостійної роботи здобувачів вищої освіти в Національній академії Національної гвардії України. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2015. – 17 с.

248. Постметодика (електронна версія журналу) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://roippro.pl.ua/pm/archives.php> тощо

249. Прахова М. Ю. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе / М. Ю. Прахова, Г. Ю. Коловертнов, Э. А. Шаловников // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С. 113–117.

250. Прахова М. Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций / М. Ю. Прахова, Н. В. Заиченко, А. Н. Краснов // Высшее образование в России. – 2015. – №2. – С. 21–28.

251. Пригодій М. Запровадження рефлексивно-контекстного навчання як способу вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у НУБіП України / М. Пригодій // Вища школа. – 2014. – № 8(121). – С. 47–53.

252. Приходько В. Педагогічна технологія формування навчальної діяльності студентів як засіб забезпечення якості вищої освіти / В. Приходько, С. Шевченко, О. Ясєв // Вища школа. – 2009. – № 6. – С. 39–48.

253. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

254. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

255. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Президент України : офіц. інтернет-представництво. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>.

256. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 23 травня 1991 р. № 1060-XII (зі змінами та допов.). – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

257. Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України [Електронний ресурс] : Закон України № 548–XIV від 24 березня 1999 р. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua>.

258. Проблемы подготовки педагогов в условиях двухуровневой системы высшего профессионального образования : материалы круглого стола // Педагогика. – 2012. – № 1. – С.74–78.

259. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення / авт. кол. : Л. І. Короткова, Л. Б. Лук'янова, Г. І. Лук'яненко [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 220 с.

260. Прудченко І. Індивідуальний сенс педагогічної освіти / І. Прудченко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 17–22.

261. Птиця О. Г. Ігрове моделювання як засіб формування професійних компетенцій офіцера-прикордонника / О. Г. Птиця // Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих навчальних закладах України : матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф., М. Хмельницький, 2007 р. – Хмельницький : Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2007. – С. 42–50.

262. Пуряев А. С. Теория и методология компромиссной оценки эффективности инвестиционных проектов в машиностроении : автореф. дис. д-ра экон наук / А. С. Пуряев. – СПб., 2009 – 36 с.

263. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
264. Радванський І. Г. Шляхи та педагогічні умови підготовки офіцерів внутрішніх військ у вищих військових навчальних закладах до управлінської діяльності : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02 / І. Г. Радванський. – Хмельницький, 2000. – 25 с.
265. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : монографія / О. О. Резван. – Х. : Точка, 2014. – 400 с.
266. Рибалко Л. С. Формування професійних компетенцій перекладачів технічної літератури із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій : монографія / Л. С. Рибалко, Є. В. Пизіна – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – 181 с.
267. Ричи Ш. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / Ш. Ричи, П. Мартин ; пер. с англ. ; под. ред. проф. Е. А. Климова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 399 с.
268. Рідей Н. Структурно-порівняльний аналіз змісту стандартів з управління якістю освіти в Україні і США / Н. Рідей, С. Паламарчук, Д. Шофолов // Освіта і управління. – 2012. – Т. 15. – Число 2–3. С. 201–30.
269. Ройлян В. О. Формування професійних якостей майбутніх фахівців сухопутних військ в умовах реформування вищої військової освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.О. Ройлян. – О., 2004. – 22 с.
270. Романова Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов / Е. С. Романова // Высшее образование в России. – 2012. – №8–9. – С. 61–66.
271. Романова О. В. Модель формирования профессиональной компетентности учителя / О. В. Романова // Педагогика. – 2012. – № 2. С. 63–71.

272. Рябова З. В. Кваліметричний підхід у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи / З. В. Рябова // Психолого-педагогічні та управлінські концепти розвитку сучасної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Х. : Щедра садиба плюс, 2015. – Ч. I. – С. 310–319.

273. Рябова З. В. Проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання [Електронний ресурс] / З. В. Рябова // Теорія і методика управління освітою [Електронне наукове фахове видання]. – 2014. – Вип. 3 (14). – Режим доступу: <http://umo.edu.ua>.

274. Рябова З. В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг [Електронний ресурс] / З. В. Рябова // Теорія та методика управління освітою [Електронне наукове фахове видання]. - 2012. - №8. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua>.

275. Рябченко В. Фальсифікація вищої освіти в Україні як суспільна проблема: світоглядно-компетентнісний аспект / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2014. – № 4. – С.16–22.

276. Савина А. К. Формирование интеграционных процессов в мировом образовательном пространстве / А. К. Савина // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 107–117.

277. Самостійна робота студентів : [навч. посіб.] / [В. І. Євдокимов, Л. Д. Покроєва, Т. П. Агапова, В. В. Луценко.] – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. – 140 с.

278. Саранцев Г. И. Гармонизация методической подготовки бакалавров педагогического образования / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2013. – № 3. –С.59–67.

279. Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника / Г. К. Селевко, В. Журавлев // Воспитание школьников. – 2002. – №4. – С. 9–18.

280. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лекция-доклад / Н. А. Селезнева ; Исслед. центр

пробл. качества подгот. специалистов ; Моск. гос. ин-т стали и сплавов (технол. ун-т) ; Каф. упр. качеством высш. образования. – М. : [б. и.], 2001. – 79 с.

281. Семененко І. Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Є. Семененко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

282. Семенова А. Сучасні тенденції формування педагогічної майстерності фахівців інженерних спеціальностей / А. Семенова // Вища школа. – 2014. – № 11–12. – С. 51–60.

283. Сенашенко В. С. Место магистратуры в современной модели инженерного образования / В. С. Сенашенко, Е. А. Конькова, С. Е. Васильева // Высшее образование в России. – 2012. – №11. – С. 16–23.

284. Синагатуллин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века / И. М. Синагатуллин // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 14–19.

285. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

286. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко [та ін.]. – Дніпропетр. : АРТ-ПРЕС, 2003. – 212 с.

287. Скаковская Л. Н. Использование информационных систем при оценке качества квалификационных работ / Л. Н. Скаковская, О. Н. Медведева, Д. А. Мидоренко // Высшее образование в России. – 2015. – №5. – С. 110–114.

288. Сластенин В. А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога / В. А. Сластенин // Педагогическая наука и образование. – 2006. – №4. – С. 36–47.

289. Сластенин В. Педагогика : учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. Сластенин, И. Исаев. – Режим доступа : <http://www.gumer.info>.

290. Слесик К. М. Система формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / К. М. Слесик ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 40 с.

291. Слесик К. М. Теоретико-методологічні основи формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів : монографія / К. М. Слесик. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 368 с.

292. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 608 с.

293. Словарь по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс] / сост. Кемеровский област. центр проф. молодежи и психол. поддержки насел. ; Томский центр проф. ориент., 2003. – Режим доступа : http://career_counseling_support.academic.ru.

294. Смолінська О. Цілепокладання в культурно-освітньому просторі педагогічних університетів / О. Смолінська // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С.68–73.

295. Смышляева Л. Г. Профессиональная проба как педагогическая технология / Л. Г. Смышляева, Л. С. Демина, Г. Ю. Титова // Высшее образование в России. – 2015. – №4. – С. 65–71.

296. Совва С. М. Критерії, показники та рівні сформованості міжнародної правової культури у курсантів / С. М. Совва // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 108–111. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

297. Созонов Ю. И. О системе высшего образования и оценки её качества / Ю. И. Созонов // Проблема інженерно-педагогічної освіти. – Х. : 2003. – №4. – С. 36–40.

298. Соколовський В. В. Педагогічні умови формування емоційно-вольової культури майбутніх офіцерів системи МВС України у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 /

В. В. Соколовський ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

299. Сорокіна Г. Формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку / Г. Сорокіна // Вища освіта. – 2009. – № 12. – С. 34–39.

300. Соснин Н. В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели / Н. В. Соснин // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 20–23.

301. Столбова И. Д. Организация предметного обучения: компетентностный подход / И. Д. Столбова // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С. 10–20.

302. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

303. Суббето А. И. Квалиметрия человека и образования / А. И. Суббето. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.

304. Сырвачева И. С. Квалиметрия профессиональной психофизической подготовленности студентов в процессе физического воспитания : монография / И. С. Сырвачева ; Российская таможенная академия, Владивостокский филиал. – Владивосток : ВФ РТА, 2009. – 124 с.

305. Таможська І. В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. В. Таможська ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.

306. Тарарак Н. Г. Формування ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах мистецького профілю України (історико-педагогічний аспект) : монографія / Н. Г. Тарарак. – Х. : ХНАДУ, 2014. – 324 с.

307. Телелим В. М. Система військової освіти: протиріччя розвитку, напрями та шляхи реформування / В. М. Телелим, Ю. І. Приходько // Наука і оборона. – 2012. – № 4. – С. 42–50.

308. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко та ін. [за заг. ред. Г. В. Єльнікової]. – К. – Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

309. Тимошенко Р. І. Теоретико-методологічні засади сучасного етапу розвитку військової освіти / Р. І. Тимошенко, Ю. І. Приходько // Наука і оборона. – 2011. – № 2. – С. 50–56.

310. Типове положення про кафедру Національної академії Національної гвардії України ; затвердж. начальн. генерал-майором В. І. Пеньковим. – Х. : Національна академія Національної гвардії України, 2014. – 20 с.

311. Ткаченко Ю. С. Обоснование применения функции желательности в решение задач оценки эффективности технических систем / Ю. С. Ткаченко // Инновационные технологии и оборудование машиностроительного комплекса : межвуз. сб. науч. тр. ; Воронежский гос. техн. ун-т. – 2013. – Вып. 16. – С. 106–109.

312. Тлумачний словник української мови / уклад. Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига. – Х. : Синтекс, 2002. – 672 с.

313. Торопов Д. А. Инновации в профессиональном образовании Германии / Д. А. Торопов // Педагогика. – 2012. – № 8. – С. 113–121.

314. Торчевський Р. В. Модель розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти / Р. В. Торчевський // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 5(24). – С. 70–77.

315. Трищ Р. М. Розвиток наукових основ управління якістю машинобудуванні в умовах обмеженої кількості інформації : автореф. дис. ... д-ра тех. наук / Р. М. Трищ. – К., 2007 – 40 с.

316. Тыртышный А. А. Психологические условия профессионализации офицеров во время обучения в ВВУЗе МО РФ : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Тыртышный. – М., 2000. – 20 с.

317. Тюття О. До питання про вимірювання професійної ідентичності (на прикладі професії «соціальний працівник») / О. Тюття, Г. Мазарська // Вісник Національного університету імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 24-25. – С.109–113.

318. Українсько-англійський навчальний словник з педагогіки: словник / Н. М. Авшенюк, Ю. З. Прокур. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 512 с.

319. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

320. Управление школой : слов.-справ. рук. образовательного учреждения / под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хвана. – М. : Пед. об-во России, 2005. – 320 с.

321. Факторович А. А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия / А. А. Факторович // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 89–97.

322. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в. / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 3–17.

323. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические науки как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 3–17.

324. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hnpu.edu.ua>.

325. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Снидерман. – М. : Вершина, 2007. – 240 с.

326. Хуторской А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. Хуторской [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.humanities.edu.ru>.

327. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. Хуторской // Эйдос. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru>.

328. Ципко В. Сучасні технології у викладанні суспільствознавчих дисциплін студентам технічних університетів / В. Ципко // Вища школа. – 2012. – № 12. – С. 72–81.

329. Чернега А. В. Рефлексивно-компетентностный подход в процессе подготовки будущего менеджера / А. В. Чернега // Высшее образование сегодня. – 2012. – №5. – С. 53–54.

330. Чернушкіна О. О. Застосування кваліметричного методу для оцінювання діяльності працівників підприємства [Електронний ресурс] / О. О. Чернушкіна. – Режим доступа : <http://elar.khnu.km.ua>.

331. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. П. Чистовська ; Національна академія оборони України. – К., 2006. – 226 с.

332. Чучалин А. И. Компетенции выпускников инженерных программ: национальные и международные стандарты / А. И. Чучалин, С. И. Герасимов // Высшее образование в России. – 2012. – №10. – С. 3–13.

333. Чучалин А. И. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / А. И. Чучалин, А. В. Епихин, Е. А. Муратова // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С.13–20.

334. Шабалін О. Ю. Особливості врахування мотиваційного компонента становлення командирів підрозділів внутрішніх військ у процесі професійної підготовки / О. Ю. Шабалін // Честь і закон. – 2012. – № 1(40). – С. 60–64.

335. Шадриков В. Д. Введение к размышлениям о качестве педагогического образования / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2012. – №6. – С. 25–29.

336. Шаповалов В. Н. Измерение социокультурных компетенций студентов вузов / [В. Н. Шаповалов, А. А. Васильева, А. И. Зиязетдинова, Д. В. Парыгина] // Высшее образование сегодня. – 2012. – №2. – С. 24–28.
337. Шарипов В. Ф. Педагогические технологии / В. Ф. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2012. – №6. – С. 30–39.
338. Швець В. Психолого-педагогічні аспекти управління навчальною діяльністю студентів з використанням дистанційних технологій навчання / В. Швець // Вища освіта України. – 2015. – № 2. – С. 37–43.
339. Шемчук В. А. Методичні рекомендації науково-педагогічним працівникам майбутніх щодо розвитку управлінського мислення магістрів військового управління в системі післядипломної освіти / В. А. Шемчук // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 5(24). – С. 77–81.
340. Шор Я. Б. Методы комплексной оценки качества продукции / Я. Б. Шор. – М. : Знание. – 1971. – 57 с.
341. Юшкова В. В. Структура квалиметрической компетенции бакалавра технологического образования / В. В. Юшкова, Ю. А. Шихов // Высшее образование сегодня. – 2012. – №3. – С. 21–23.
342. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
343. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : монографія / В. В. Ягупов. – К. :Тандем, 2000. – 380 с.
344. Якимова З. В. Оценка компетенций: профессиональная среда и вуз / З. В. Якимова, В. И. Николаева // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 13–21.
345. Якимович Б. Инструмент магистратуры: опыт и перспективы / Б. Якимович // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 21–26.
346. Яковенко К. В. Інтегровані компоненти процесу адаптації студентів першого року навчання [Електронний ресурс] / К. В. Яковенко. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/25/yakovenko.php>.

347. Як стати майстерним педагогом : навч.-метод. посіб. / [кол. авт. : В. І. Ковальчук, Л. М. Сергеева та ін.] ; за заг. ред. Л. І.Даниленко. – К. : ТОВ «Етіс плюс», 2007. – 184 с.
348. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 45–54.
349. American Military University [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.amu.apus.edu/academic/degrees-and-programs/masters.html>.
350. Cristopher G. Worley, Thomas Williams, Edward E.Lawler III. The Agility Fact Building Adaptable Organizations for Superior Perfomance. USA: Jossey-Bass, 2014. – 174 p.
351. Harrington E. C. The desirable function / E. C. Harrington // Industrial Quality Control. – 1965. – V.21. – №10. – P.124–131.
352. Hartmann U. Military Pedagogy in Germany, In J. Toiskallio (ed.) / U. Hartmann // Mapping Military Pedagogy in Europe, Finnish National Defence College, Helsinki, 2000.
353. Homeland Security Master of Arts [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.amu.apus.edu/academic/schools/security-and-global-studies/masters/homeland-security.html>
354. Joshua J. Jackson Military Training and Personality. Trait Development Does the Military Make the Man, or Does the Man Make the Military / Joshua J. Jackson. – 2011. – 19 p.
355. Military History Online Master's Degree [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.amu.apus.edu/lp2/military-history/masters.htm>
356. National Security Studies Master of Arts [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.amu.apus.edu/academic/schools/security-and-global-studies/masters/homeland-security.html>
357. Roz Pidcock (Science. Dec. 2, 2011) Science in the Military / Roz Pidcock [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.sciencemag.org/careers/2011/12/science-military>.

358. Schunk L.G. and Nielson L. Danish Approach to Military Pedagogy, In H. Florian (ed.) / L.G. Schunk and L. Nielson Frankfurt Military // Pedagogy – An International Survey Peter Lang. – 2002. – P. 11–28.

359. Soeters Joseph; Shields Patricia and Rietjens Sebastiaan. Routledge / Soeters Joseph; Shields Patricia and Rietjens Sebastiaan // Handbook of Research Methods in Military Studies New York : Routledge, 2014.

360. Szabo J. Military Pedagogy: Focusing on the Fourth Generation of Warfare / J. Szabo // Hatudományi Szemle. – 2013. – P. 96–102.

361. Vroom V .H. Work and motivation / V. H. Vroom. – New York : Wiley, 1964. – 331 p.

362. Zulkifli Zainal Abidin and Tengku Mohd Tengku Sembok. Conceptualisation of a National Defence University: Education is the First Line of Defence / Zulkifli Zainal Abidin and Tengku Mohd Tengku Sembok // Zulfaqar: Asian Journal of Defence and Security. – 2010. – № 1. – P. 5–12.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Оцінка рівня сформованості спеціальної педагогічної
компетентності магістрів військово-соціального управління освіти**

Фактор	Критерій	Вимірювач	Оцінка
1	2	3	4
1. Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу	<i>1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти.</i>	Тест	0-5
	<i>2. Уміти мотивувати вдосконалення навчально-виховного процесу.</i>	Практичні завдання	0-5
2. Спроможність планувати навчально-виховний процес	<i>1. Розуміти роль планування в системі військової освіти.</i>	Тест	0-5
	<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу.</i>	Практичні завдання	0-5
3. Здатність організувати навчально-виховний процес	<i>1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу.</i>	Тест	0-5
	<i>2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі.</i>	Практичні завдання	0-5
4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців	<i>1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень.</i>	Тест	0-5
	<i>2. Спроможність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі.</i>	Практичні завдання	0-5
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	<i>1. Спроможність розробляти плани бойової підготовки.</i>	Практичні завдання	0-5

Продовж. додатку А

1	2	3	4
	<i>2. Спроможність організувати й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту і методики проведення занять, виходячи з особливої службової діяльності та специфіки навчально-бойових завдань.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>3. Спроможність особисто керувати однією з груп гуманітарної підготовки офіцерів.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>4. Спроможність проводити заняття з офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>5. Організувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів у батальйоні.</i>	Практичні завдання	0-5
6. Спроможність формувати політику у сфері якості військової освіти	<i>1. Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій.</i>	Есе	0-5
	<i>2. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо.</i>	Практичні завдання	0-5
7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо	<i>1. Спроможність перевіряти організацію і хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й подавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, впроваджувати передові методи і форми навчання.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>2. Визначати параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>3. Спроможність проводити моніторинг навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>4. Здатність доцільно дібрати форми і методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ.</i>	Практичні завдання	0-5
	<i>5. Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або в ВВНЗ.</i>	Практичні завдання	0-5

Додаток Б

**Алгоритм реалізації технології професійної підготовки до педагогічної діяльності магістрів військово-соціального управління
(діяльнісно-операційна складова)**

№ з/п	Зміст діяльності	Терміни	
		Денна форма	Заочна форма
1	2	3	4
<i>1. Підготовчо-діагностичний етап</i>			
1.	Ознайомлення слухачів із завданнями підготовчо-діагностичного етапу технології.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
2.	Ознайомлення зі складовими компетентнісної моделі магістра ВСУ.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
3.	Ознайомлення з алгоритмом навчального процесу в магістратурі.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
4.	Ознайомлення слухачів з критеріями оцінювання результатів навчання.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
5.	Ознайомлення з інформаційною базою навчального процесу в НАНГУ.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
6.	Представлення професорсько-викладацького складу, який працює в магістратурі.	вересень	вересень-жовтень 1 року навчання
7.	Проведення пілотажного опитування.	вересень-жовтень	жовтень-листопад 1 року навчання
8.	Вхідне діагностування слухачів.	вересень-жовтень	жовтень-листопад 1 року навчання
9.	Закріплення консультанта з педагогіки.	жовтень	листопад 1 року навчання
<i>2. Мотиваційно-цільовий етап.</i>			
1.	Мотиваційна підготовка слухачів щодо усвідомлення необхідності формування спеціальної педагогічної компетентності в процесі навчання в магістратурі.	вересень-жовтень	жовтень-грудень 1 року навчання
2.	Побудови слухачем особистого дерева цілей.	жовтень	жовтень-грудень 1 року навчання
3.	Реалізація системи заходів щодо мотивування слухачів на формування спеціальної педагогічної компетентності.	Увесь період навчання	
4.	Стимулювання слухача магістратури ВВНЗ до саморозвитку й самовдосконалення	Увесь період навчання	
<i>3. Когнітивно-орієнтувальний етап</i>			
1.	Реалізація змістової складової в межах викладання дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ».	жовтень-грудень	грудень 1 року навчання-жовтень 2 року навчання
2.	Реалізація змістової складової в межах викладання факультативного спецкурсу «Методика викладання у вищій школі».	січень-квітень	червень 1 року навчання
3.	Реалізація змістової складової в межах викладання факультативного спецкурсу «Основи якості освіти у ВВНЗ»	січень-травень	жовтень 2 року навчання

Продовж.додатку Б

1	2	3	4
4.	Реалізація модулю «Педагогічні аспекти управління соціальними процесами у військових колективах» у межах дисципліни «Управління соціальними процесами у військових колективах».	вересень-грудень	жовтень-червень 2 року навчання
5.	Реалізація модулю «Застосування педагогічних методів для підтримки морального духу військовослужбовців» у межах дисципліни «Морально-психологічне забезпечення дій формувань Національної гвардії».	вересень-грудень	жовтень-червень 2 року навчання
6.	Реалізація модулю «Суспільно-педагогічні впливи на військовослужбовців» у межах дисципліни «Психологічна робота в військах».	вересень-грудень	жовтень-червень 2 року навчання
7.	Реалізація модулю «Психолого-педагогічна підготовка керівника» в межах дисципліни «Соціальна психологія військового управління».	вересень-грудень	жовтень-червень 2 року навчання
<i>4. Діяльнісно-операційний етап</i>			
1.	Реалізація форм і методів навчання, що дозволяють максимально ефективно формувати спеціальну педагогічну компетентність.	Увесь період навчання	
2.	Підготовка ІНДЗ.	лютий-березень	січень-березень 2 року навчання
3.	Стажування.	січень 2 тижні	–
4.	Науково-практична конференція за результатами стажування.	лютий	–
5.	Науково-практичні конференції за педагогічною тематикою.	квітень	–
6.	Накопичування й обробка матеріалів для педагогічних аспектів магістерської роботи.	січень-травень	жовтень-травень 2 року навчання
7.	Підготовка педагогічного блоку для магістерської роботи.	травень	жовтень-травень 2 року навчання
<i>5. Контрольно-оцінний етап</i>			
1.	Проведення поточного оцінювання в межах дисциплін, що задіяні у формуванні спеціальної педагогічної компетентності.	Увесь період навчання	
2.	Проведення підсумкового оцінювання за результатами викладання окремих дисциплін.	грудень, червень	жовтень, травень 2 року навчання
3.	Вихідне вимірювання спеціальної педагогічної компетентності.	травень 1 року навчання	Травень 2 року навчання
4.	Захист проходження стажування.	лютий	–
5.	Державний іспит.	червень	червень 2 року навчання
6.	Захист магістерської роботи.	червень	червень 2 року навчання
7.	Аналіз завершення циклу формування спеціальної педагогічної компетентності на засіданні кафедри військового навчання та виховання гуманітарного факультету НАНГУ.	червень 1 року навчання	червень 2 року навчання

Додаток В

Приклад тесту на вимірювання знань із дисципліни «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ»

1. Укажіть правильну відповідність року й місця підписання Болонської декларації міністром освіти України.

- а) 1999 – м.Болонья.
- б) 2001 – м.Прага.
- в) 2003 – м.Берлін.
- г) 2005 р. – м.Берген.

2. Укажіть, яку кількість заліків ЕКТС потребує ступінь «магістр»?

- а) 120–140.
- б) 180–240.
- в) 30–60.
- г) 90–120.

3. Укажіть, що є предметом військової педагогіки?

- а) Курсанти ВВНЗ.
- б) Військові колективи.
- в) Військовослужбовці.
- г) *Військово-педагогічний процес.*

4. Укажіть правильну відповідність основних категорій військової педагогіки.

- а) Розвиток військовослужбовців – процес і результат оволодіння військовослужбовцями системою наукових знань і військово-професійних навичок, умінь, формування необхідних якостей особистості для успішного виконання службових обов'язків і житті в суспільстві.
- б) Освіта військовослужбовців – ціленаправлений процес взаємодії командирів (начальників) і підлеглих щодо формування знань, навичок і умінь тих, хто навчається.
- в) Навчання військовослужбовців – процес накопичення кількісно-якісних змін, функціонального удосконалення психічної, інтелектуальної, фізичної, професійної діяльності військовослужбовця і його відповідних якостей.
- г) *Військово-педагогічний процес – ціленаправлена, організована система навчально-виховної діяльності командирів, штабів, спеціалістів виховних структур, громадських організацій щодо підготовки військовослужбовців і військових колективів до дій за призначенням.*

5. Хто із наведених науковців є автором теорії оптимізації в освіті?

- а) Ю. Бабанський.
- б) В.Шаталов.
- в) М.Поташник.
- г) В. Лазарєв.

6. Укажіть правильну відповідність.

- а) Андрагогіка – це наука про закони і різновиди мислення, способи пізнання та умови істинності знань і суджень.
- б) Акмеологія – це наука, що досліджує закономірності й механізми, що забезпечують можливість вищого ступеня індивідуального розвитку.
- в) Логіка – це наука, що досліджує знання як таке, його будову, структуру, функціонування й розвиток.
- г) Гносеологія – це наука про навчання дорослих.

7. Хто із наведених авторів досліджував проблеми застосування компетентнісного підходу в навчанні?

- а) В. Аванесов.
- б) Ш. Амонашвілі.
- в) А. Вербицький.
- г) Б. Гершунський.

8. Укажіть правильну відповідність.

- а) А.Макаренко – «Серце віддаю дітям».
- б) Я. Коменський – «Велика дидактика».
- в) В. Сухомлинський – «Уява в творчості дітей і великих художників».
- г) М.Монтесоррі – «Педагогічна поема».

9. Моніторинг якості освіти – це...

- а) встановлення потенціалу об'єкта, його розрахунок у часі й просторі. Зовні воно здається непрактичним, але якщо уявити собі певний об'єкт, на який воно розраховане, то ця визначальність стає очевидною;
- б) визначення магістральних шляхів і завдань розвитку об'єкта, що виникають на їх основі в часі й просторі;
- в) пошук таких засобів впливу на людей, щоб вони свідомо, добровільно, без нагадувань і підказок докладали всіх зусиль для реалізації поставлених перед організацією завдань;
- г) спеціальна система збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі.

10. Укажіть правильну відповідність рівнів кваліфікації Європейської рамки кваліфікацій і Національної рамки кваліфікацій України

	EQF for LLL	Рівень НРК України
а)	Level 1	1
б)	Level 2	2
в)	Level 3	3
г)	Level 7	7

11. Головне призначення військово-педагогічного процесу в мирний час – це:

- а) підтримка високої бойової готовності в частинах і підрозділах Збройних сил України й інших і військових формувань, успішне виконання ними навчально-бойових задач;
- б) поліпшення морально-психологічного клімату в частинах і підрозділах Збройних сил України й інших і військових формувань;
- в) поліпшення політичної свідомості особового складу;
- г) удосконалення гуманітарної підготовки частин і підрозділів Збройних сил України й інших і військових формувань.

12. Укажіть правильну відповідність основних напрямів удосконалення військово-педагогічного процесу (ВПП).

- а) Інтенсифікація ВПП – створення сприятливих умов для проявів активності, творчості, ініціативи військовослужбовців; їх залучення до планування й проведення конкретних навчально-виховних заходів тощо.
- б) Демократизація ВПП – «олюднення» всіх відносин між військовослужбовцями; високе громадське визнання кожного військовослужбовця, його соціальна захищеність тощо.
- в) Оптимізація ВПП – вибір форм, методів, засобів навчання, виховання, підготовки й організації, які в цей момент часу забезпечують максимально можливу ефективність навчально-виховного процесу.
- г) Гуманізація ВПП – поєднання традиційних і інноваційних підходів, технологій навчання, виховання, підготовки й запровадження нових технічних засобів тощо.

13. Укажіть правильну відповідність основних завдань підготовчого етапу ВПП їх змісту.

- а) Педагогічна діагностика – розпізнавання індивідуальних і групових особливостей учасників ВПП; оцінка стану ВПП і його окремих компонентів, а також умов і обставин, у яких вони здійснюються.
- б) Педагогічне прогнозування – організація процесу, який після певного доопрацювання відтворюється в плані і прив'язується до конкретних складових частин ВПП.

- в) Цілепокладання – процес отримання випереджальної інформації про об'єкт процесу: групу, курсанта (слухача), військовий колектив тощо.
- г) Проектування й планування ВПП – трансформація загально педагогічної мети підготовки Збройних сил України й інших військових формувань у конкретні педагогічні завдання підготовки частин, підрозділів, окремих військовослужбовців.

14. Об'єктивні, стійкі й істотні зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність, – це...

- а) форми навчання;
- б) методи навчання;
- в) *закономірності навчання;*
- г) принципи навчання.

15. Хто із наведених нижче класиків педагогічної науки ввів термін «дидактика»?

- а) М.Монтесорі.
- б) *В. Ратке.*
- в) Ф.Дістервег.
- г) І. Песталоцці.

16. Хто із наведених науковців є автором робіт із педагогіки вищої військової школи?

- а) В.Лозова.
- б) *В. Ягунов.*
- в) М.Лазарєв.
- г) М.Фіцула.

17. Система необхідних обставин, які дозволяють сформувати певну компетентність як результат професійної підготовки у ВНЗ – це...

- а) педагогічні принципи;
- б) *педагогічні умови;*
- в) методичні рекомендації;
- г) перелік форм навчання.

18. Виберіть правильну відповідність між поняттями та їх визначеннями.

- а) Перцептивні методи – методи керованої й самокерованої навчально-практичної діяльності.
- б) *Логічні методи – методи організації й здійснення розумової діяльності індуктивного, дедуктивного та іншого характеру.*
- в) Гностичні методи – методи організації й здійснення чуттєвого сприйняття навчальної інформації.
- г) Методи управління навчанням, методи репродуктивного й пошукового характеру.

19. Прийом навчання – це...

- а) складова частина технології навчання;
- б) складова частина методу навчання;
- в) форма навчання;
- г) результат реалізації принципів навчання.

20. Укажіть, який вид навчання зародився в 60-х роках ХХ століття.

- а) Модульне навчання.
- б) Комп'ютерне навчання.
- в) Програмоване навчання.
- г) Проблемне навчання.

21. Предметом дидактики є...

- а) сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію виховання й навчання, становлення відповідного типу особистості;
- б) системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти;
- в) сукупність принципів, методів, прийомів і засобів навчання й виховання;
- г) *навчальний процес, який передбачає визначення його мети, конструювання змісту, вибір форм, методів, способів, засобів організації як для взаємодії суб'єктів навчання, так і для самоосвіти.*

22. Під певною частиною цілого в системі навчання з чітко визначеними функціональними властивостями розуміють...

- а) технологічний етап;
- б) предметну методика;
- в) навчальний модуль;
- г) кластер.

23. Систему зовнішнього оцінювання якості вищої освіти в Україні забезпечує ...

- а) *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти;*
- б) Міністерство освіти і науки України;
- в) обласні державні адміністрації;
- г) міжнародні освітні організації.

24. Виберіть правильну відповідність між назвою функції військово-педагогічного процесу і її змістом.

- а) Освітня – формування у військовослужбовців психологічної стійкості й готовності до успішних дій у сучасному бою, до вирішення бойових, навчальних і службових задач.
- б) Виховна – надання військовослужбовцям знань, умінь та навичок; формування правильних уявлень і понять про навколишній світ, про

- дисципліни, що вивчаються; вироблення певного світогляду тощо.
- в) *Розвивальна* – формування у військовослужбовців уміння думати творчо при рішенні задач, що виникають; удосконалення інтелектуальних і фізичних сил військовослужбовців і їх здібностей.
 - г) *Психологічна* – формування професійно важливих якостей особистості військовослужбовця, здорового морально-психологічного стану військового колективу.

25. Виберіть правильну відповідність між специфічними закономірностями процесу навчання військовослужбовців і їх змістом.

- а) *Дидактичні* – продуктивність засвоєння знань, умінь і навичок прямо пропорційна обсягу навчальної діяльності військовослужбовців.
- б) *Навчально-пізнавальні* – якість навчання прямо пропорційна якості управління навчальним процесом.
- в) *Психологічні* – продуктивність навчання прямо пропорційна мотивації, інтересу військовослужбовців до навчальної діяльності, його індивідуальним особливостям.
- г) *Організаційні* – результати навчання військовослужбовців прямо пропорційні його тривалості.

26. Основна форма проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі – це...

- а) *лекція;*
- б) *лабораторне заняття;*
- в) *практичне заняття;*
- г) *семінарське заняття.*

27. Форма навчального заняття, за якої викладач організує дискусію навколо попередньо визначених тем, до яких студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань, – це...

- а) *лекція;*
- б) *лабораторне заняття;*
- в) *практичне заняття;*
- г) *семінарське заняття.*

28. Засоби взаємопов'язаної діяльності того, хто навчає, з тими, хто навчається, з допомогою яких досягаються цілі навчання, відбувається оволодіння військовослужбовцями знаннями, навичками, умінями, формування в них якостей, необхідних для успішного вирішення складних завдань у бойовій обстановці і в умовах мирного часу, це –

- а) *форми навчання;*
- б) *засоби навчання;*
- в) *прийоми навчання;*
- г) *методи навчання.*

29. Формування уявлення щодо специфіки курсу (розділу) з позицій методики його викладання і засвоєння – це...

- а) оглядова лекція;
- б) програмна лекція;
- в) *установча лекція*;
- г) проблемна лекція.

30. Укажіть правильну логічну пару, де інтерактивній технології навчання відповідає певне змістовне наповнення.

- а) Кооперативне навчання – це форма, яка передбачає широке обговорення якогось спірного питання й сприяє розвитку критичного мислення тощо.
- б) *Фронтальні технології інтерактивного навчання – це форма організації навчання, що передбачає одночасну спільну роботу всього класу.*
- в) Технології навчання в грі – це форма (модель) організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.
- г) Технології навчання в дискусії – це побудова навчального процесу шляхом включення учня до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

31. Освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС – це ...

- а) молодший спеціаліст;
- б) *бакалавр*;
- в) спеціаліст;
- г) магістр.

32. Самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова й творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом – це ...

- а) академічна мобільність;
- б) *академічна свобода*;
- в) автономність ВНЗ;
- г) результати навчання.

33. Укажіть автора, яким було запропоновано поняття «педагогічна діагностика».

- а) *К. Ингенкамп.*
- б) Б. Блум.
- в) В. Сухомлинський.
- г) К.Ушаков.

34. Укажіть українського педагога, який вивчав проблеми моніторингу якості освіти.

- а) Т.Лукіна.
- б) В.Кремень.
- в) В.Сухомлинський.
- г) В.Лозова.

35. Вид моніторингу, який передбачає стеження за різними аспектами навчального процесу – це ...

- а) *дидактичний моніторинг;*
- б) виховний моніторинг;
- в) соціологічний моніторинг;
- г) соціально-психологічний моніторинг.

36. Процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність за певною спеціальністю на певному рівні вищої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності – це ...

- а) нострифікація;
- б) ліцензування;
- в) акредитація;
- г) евалюація.

37. Динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти – це ...

- а) толерантність;
- б) освітня діяльність;
- в) спеціальність;
- г) *компетентність.*

38. У процесі запровадження освітнього моніторингу використовуються методи ...

- а) андрагогіки;
- б) дистанційного навчання;
- в) *діагностичного та інтерактивного контролю;*
- г) акмеології.

39. Наука про вимірювання якості об'єктів, вивчає та реалізує методи й засоби кількісної оцінки їх якості – це ...

- а) *кваліметрія;*
- б) кібернетика;
- в) менеджмент;
- г) логіка.

40. Укажіть правильну відповідь у визначенні наведених нижче понять.

- а) Надійність – відображення певної властивості на числовій шкалі, яке

- адекватно відображає отримані результати.
- б) Точність – міра стійкості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку.
 - в) *Валідність – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що потрібно вимірювати. За цим критерієм встановлюється сфера дійсності, для якої метод дає статистично вірогідні результати.*
 - г) Об'єктивність – головна характеристика якості вимірювання, що відображає близькість результату вимірювання доістинного значення вимірюваної величин.

41. Вимірювання властивостей особистості, яка включена в освітній процес – це ...

- а) соціологічний моніторинг;
- б) педагогічний контроль;
- в) психологічний моніторинг;
- г) *педагогічна діагностика.*

42. Збалансована відповідність певного освітнього рівня до численних потреб, цілей, умов (особистості, суспільства, держави), затверджених освітніх норм і стандартів – це ...

- а) *якість освіти;*
- б) навчальний план;
- в) навчальна програма;
- г) ступінь освіти.

43. Категорія, яка визначає, за допомогою чого відбувається вимірювання – це ...

- а) метод вимірювання;
- б) процедура вимірювання;
- в) *інструментарій вимірювання;*
- г) процедура оцінювання.

44. Вкажіть правильну логічну пару, де виду моніторингових досліджень відповідає його змістовне наповнення.

- а) Соціологічний моніторинг – це вивчення емоційної рівноваги, моральних цінностей тощо.
- б) Управлінський моніторинг – це збирання статистичної інформації відповідно до показників державної та відомчої статистичної звітності.
- в) *Педагогічний моніторинг – це вивчення рівня навчальних досягнень учнів, якості змісту освіти.*
- г) Статистичний моніторинг – це вивчення обсягів, розподілу та якості забезпечення системи ЗСО матеріально-технічними, фінансовими, науково-методичними ресурсами.

45. Укажіть правильну послідовність педагогічних технологій у їх ієрархії (за Г. Селевко).

- а) *Метатехнології – макротехнології – мезотехнології – мікротехнології.*
- б) *Метатехнології – мікротехнології – макротехнології – мезотехнології.*
- в) *Метатехнології – мезотехнології – макротехнології – мікротехнології.*
- г) *Макротехнології – мезотехнології – мікротехнології – метатехнології.*

46. Якою є мета попереднього контролю?

- а) *Діагностування об'єкту контролю.*
- б) *Проведення систематичних спостережень.*
- в) *Визначення рівня та обсягу набуття учнями знань, навичок та вмінь за певний період.*
- г) *Перевірка рівня засвоєння знань, навичок і вмінь учнями за більш тривалий період.*

47. Педагогічна технологія – це...

- а) *система принципів і засобів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учення про цю систему;*
- б) *сукупність якостей особисті, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога;*
- в) *системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням ставить оптимізацію форм освіти;*
- г) *сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою.*

48. Укажіть концепції навчання, які переважно застосовуються в навчанні військовослужбовців.

- а) *Асоціативно-рефлекторна та поетапного формування розумових дій.*
- б) *Концепція укрупнення дидактичних одиниць і концепція проблемного навчання.*
- в) *Концепція інтерактивного навчання й концепція формування наукових понять.*
- г) *Концепція мотиваційного забезпечення навчального процесу й концепція концентрованого навчання.*

49. Укажіть правильну відповідність між методом усного викладення навчального матеріалу і його змістовним наповненням.

- а) *Інструктаж – послідовне та емоційне викладення військовослужбовцям фактичного матеріалу в описовій або оповідній формі.*
- б) *Пояснення – викладення офіцером навчального матеріалу, при якому більше уваги приділяється сутності явищ і процесів військового життя, їх причинно-наслідкових зв'язків, логіки розвитку військово-професійних ситуацій.*
- в) *Розповідь – розгорнуте теоретичне повідомлення, викладення низки пов'язаних між собою питань з певної теми з їх науковим аналізом,*

узагальненням, доказами, заключеннями і висновками.

- г) Лекція – метод навчання, що передбачає переказ коротких і чітких вказівок про виконання військовослужбовцями конкретних дій.

50. Укажіть правильну відповідність між видом навчальних занять і їх змістом.

- а) **Тактико-стройові учення** відрізняються комплексним характером і проводяться з найважливіших тем оперативних, оперативно-тактичних, тактичних (тактико-спеціальних) і військово-спеціальних дисциплін з метою забезпечення формування в тих, хто навчається, прикатичних навичок у виконанні конкретних посадових обов'язків при плануванні, організації й веденні бойових дій і його забезпеченні.
- б) **Тактико-спеціальні заняття** направлені на підготовку тих, хто навчається, в питаннях організації, ведення й забезпечення бойових дій підрозділів і управління ними в бою.
- в) **Командно-штабні учення** організуються з метою набуття тими, хто навчається, досвіду у виконанні обов'язків по посадовому призначенню на командних, штабних, інженерно-технічних і інших посадах у військах протягом установленого терміну.
- г) **Військове стажування** проводиться з метою навчання військовослужбовців діям у складі підрозділу й прийняття начальних практичних навичок у виконанні обов'язків командирів при організації й веденні бою.

51. Система заходів з навчання і військового виховання особового складу Збройних сил і інших військових формувань з метою забезпечення їх готовності до ведення бойових дій або виконання інших завдань у відповідності до призначення – це ...

- а) морально-психологічна підготовка;
- б) фізична підготовка;
- в) бойова підготовка;
- г) вогнева підготовка.

52. Укажіть правильну відповідність між видом виховання військовослужбовців і його змістовним наповненням.

- а) **Військове виховання** – процес систематичного й цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток військовослужбовця з метою підготовки його до збройного захисту Вітчизни.
- б) **Моральне виховання** – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, відчуття і психологію військовослужбовців з метою формування в них стійких правових уявлень, переконань і відчуттів, прищеплення їм високої правової культури, навичок активної правомірної поведінки.
- в) **Правове виховання** – вплив на військовослужбовців з метою формування в них економічних знань, навичок, умінь і особистих якостей, що необхідні для успішного виконання посадових обов'язків.
- г) **Економічне виховання** – вплив на свідомість, відчуття і волю

військовослужбовців з метою формування в них необхідних духовно-моральних рис і якостей.

53. Вихідні педагогічні положення, що є керівними нормами для офіцера, командира (начальника) як вихователя й у своїй сукупності визначають направленість, зміст, організацію й методику виховного процесу в підрозділі – це ...

- а) напрями виховання військовослужбовців;
- б) методи виховання військовослужбовців;
- в) форми виховання військовослужбовців;
- г) *принципи виховання військовослужбовців.*

54. Укажіть правильну відповідність між групою морально-бойових якостей і її змістовним наповненням.

- а) **Моральні якості** характеризують рівень фізичного розвитку, тренуваності військовослужбовців, їх спроможність переносити великі навантаження, що є можливими в умовах сучасної війни.
- б) **Психологічні якості** визначають відповідну моральну направленість особистості, моральні риси характеру, світогляд, ідеали, відчуття обов'язку, патріотизму тощо.
- в) **Професійно-бойові якості** відображують рівень підготовленості воїнів до успішного ведення сучасного бою, умілого використання бойової техніки й зброї.
- г) **Фізичні якості** визначають психологічну підготовленість особового складу до бойових дій в умовах сучасної війни.

55. Сукупність найбільш характерних і стійких методів вирішення типових педагогічних завдань, вироблення й реалізації управлінських рішень офіцером – керівником педагогічного колективу – це ...

- а) *стиль управління педагогічним колективом підрозділу (військової частини);*
- б) метод управління педагогічним колективом підрозділу (військової частини);
- в) форма управління педагогічним колективом підрозділу (військової частини);
- г) принцип управління педагогічним колективом підрозділу (військової частини).

56. Інтегративна якість військовослужбовця, що складається з сукупності професійно значущих якостей, спроможності й готовності вирішувати професійні проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях військової діяльності, з використанням знань, умінь, професійного й життєвого досвіду, цінностей, культури – це ...

- а) спроможність викладати у вищій військовій школі;
- б) *військово-професійна компетентність;*
- в) спроможність проводити навчальні заняття в підрозділах Збройних сил

- України й інших військових формувань;
 г) основна умова для вступу в магістратури ВВНЗ.

57. Укажіть правильну відповідність між назвою окремих структурних складових військово-професійної компетентності і їх змістовним наповненням.

- а) **Військово-професійні знання** – стійкі установки й орієнтація, система відносин і оцінок внутрішнього й соціального досвіду, реальності і перспектив, а також особисті амбіції, що реалізуються у військовій праці.
 б) **Військово-професійна позиція** – прояв усіх компонентів психіки військовослужбовця – процесів, станів, властивостей, утворень, необхідних для успішного здійснення військової діяльності.
 в) **Особисті якості** – необхідні загальні і військово-професійні знання, що засвоєні і затребувані для здійснення практичної діяльності військовослужбовців.
 г) **Готовність вирішувати завдання, що виникають у військовій діяльності** – обумовлює активність військовослужбовця, ініціативу і творчість у досягненні більш високих результатів його праці.

58. Укажіть правильну відповідність між окремими принципами педагогічної діагностики і їх змістовним наповненням.

- а) **Системність** – проводити заходи педагогічної діагностики регулярно й планомірно.
 б) **Ціленаправленість** – розглядати та проводити діагностику як систему взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів.
 в) **Систематичність** – спрямовувати заходи діагностики на забезпечення необхідного рівня особистого розвитку, навчання і виховання слухачів і курсантів
 г) **Об'єктивність** – висновки діагностики повинні виходити з результатів діагностування, проведеного за допомогою валідних і надійних методик.

59. Укажіть правильну відповідність між назвою окремих груп методів педагогічної діагностики й методами, які до них входять.

- а) **Методи збору діагностичної інформації:** експертний аналіз, контрольні заходи, статистичний аналіз та ін.
 б) **Методи оцінювання діагностичної інформації:** методи шкалювання, статистики, рейтингового оцінювання, обробки діагностичної інформації та ін.
 в) **Методи використання результатів діагностики:** спостереження, опитування, експеримент, контент аналіз та ін.
 г) **Методи оцінки достовірності результатів діагностики:** безпосередній педагогічний вплив, непрямий педагогічний вплив, координація й планування педагогічних дій, прогнозування та ін.

60. Укажіть метод, який є провідним для перевірки гіпотези в педагогічному дослідженні.

- а) Метод анкетування.

- б) Метод узагальнених незалежних характеристик.
 в) Метод соціометрії.
 г) *Метод педагогічного експерименту.*

ПРАВИЛЬНІ ВІДПОВІДІ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
г	г	г	г	а	б	в	б	г	г
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	в	а	в	б	б	б	б	б	а
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
г	в	а	в	в	а	г	г	в	Б
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
б	б	а	а	а	б	г	в	а	в
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
г	а	в	в	а	а	в	а	б	б
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
в	а	г	в	а	б	г	г	б	г

Примітка. Тест складено за матеріалами таких джерел: [34; 160; 222; 224–225].

Додаток Д

Приклад тесту на знання й розуміння нормативно-правової бази щодо організації навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ)

1. Головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів, підприємств, установ та організацій, які надають послуги у сфері освіти є?

- а) Міністерство освіти та науки України;
- б) Кабінет Міністрів України;
- в) Прем'єр-міністр України;
- г) Адміністрація Президента України.

2. У якому році Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу?

- а) 1999;
- б) 2001;
- в) 2003;
- г) 2005.

3. У якому році було видано Наказ Міністра оборони України № 221/217 «Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України»?

- а) 2003;
- б) 2005;
- в) 2007;
- г) 2009.

4. Згідно з Наказом Міністра оборони України «Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України», за якою формою навчання не здійснюється підготовка фахівців у ВВНЗ?

- а) денною;
- б) заочною;
- в) заочно-дистанційною;
- г) екстернатною.

5. Ким затверджується навчальний план за спеціальністю підготовки для військових навчальних підрозділів ВВНЗ згідно з Наказом Міністра оборони України «Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України»?

- а) ученим секретарем;
- б) деканом факультету;
- в) проректором з наукової роботи;
- г) ректором.

6. Формою тактичної підготовки курсантів (слухачів) у ВВНЗ є:

- а) командно-штатні навчання;
- б) воєнно-спеціальні ігри;
- в) тактико-спеціальні заняття;
- г) розрахунково-графічні роботи.

7. У якому році затверджено Наказ Міністра внутрішніх справ України № 69 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України»?

- а) 2008;
- б) 2009;
- в) 2010;
- г) 2011.

8. Згідно з Наказом Міністра внутрішніх справ України № 69 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України», педагогічною технологією, яка передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного й ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, мотивацію навчання на основі визначення цілей, значну самостійну навчально-пізнавальну діяльність курсанта, студента (слухача), різноманітні форми діагностики рівня його знань і вмінь, називається...

- а) тестування;
- б) рейтингова система оцінювання;
- в) кредитно-модульна система;
- г) модульна технологія навчання.

9. Укажіть зайвого учасника навчального процесу у вищих військових навчальних закладах МВС України згідно з Наказом Міністра внутрішніх справ України № 69 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України»?

- а) науково-педагогічні (педагогічні) та наукові працівники;
- б) представники органів місцевого самоврядування території, де розташований навчальний заклад;
- в) особи, які навчаються у ВНЗ: курсанти, студенти (слухачі);
- г) працівники ВНЗ (старші лаборанти, начальники (завідувачі) навчальними лабораторіями, викладачі-методисти, начальники полігонів, тирів та інші).

10. У якому році було затверджено Наказ Міністерства освіти і науки України № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»?

- а) 2005;
- б) 2006;
- в) 2007;
- г) 2008.

11. Який найпоширеніший вид самостійної роботи курсанта (слухача) ВВНЗ відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 774 «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»?

- а) підготовка презентацій;
- б) написання конспектів;
- в) написання рефератів;
- г) виконання лабораторних робіт.

12. У якому році було затверджено Закон України № 876-VI «Про Національну

гвардію України»?

- а) 2005;
- б) 2008;
- в) 2011;
- г) 2014.

13. Відповідно до Ст. 10 Закон України «Про Національну гвардію України» № 876-VI, підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації осіб офіцерського складу для Національної гвардії України проводиться... . Позначте зайве.

- а) у вищих навчальних закладах Національної гвардії України;
- б) в інших вищих навчальних закладах;
- в) у військових училищах;
- г) за кордоном.

14. Згідно із Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року система трансферу й накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти, називається?

- а) ЄТСК;
- б) ЄКТС;
- в) ЄСТК;
- г) ЄКСТ.

15. Згідно із Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності називається... .

- а) стандарт вищої освіти;
- б) кваліфікація навчання;
- в) компетенція навчання;
- г) результат вищої освіти.

16. Що з наведеного згідно із Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 1 липня 2014 року є елементом системи вищої освіти в Україні?

- а) органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти;
- б) органи студентського самоврядування;
- в) студентські профспілки;
- г) профспілки працівників вищих навчальних закладів.

17. У якому році було видано Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»?

- а) 1991;
- б) 1992;
- в) 1993;
- г) 1994.

18. Скільки академічних годин навчальних занять і самостійної роботи містить кредит у навчальний тиждень згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах?

- а) 2;
- б) 3;
- в) 4;
- г) 5.

19. Укажіть зайву структурну складову навчальної програми дисципліни згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.

- а) перелік навчально-методичної літератури;
- б) тематичний план;
- в) засоби для проведення поточного та підсумкового контролю;
- г) лекційні заняття.

20. У якому році було видано Наказ Міністерства оборони України № 240 «Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади»?

- а) 2009;
- б) 2011;
- в) 2013;
- г) 2015.

21. Згідно з «Положенням Про вищі військові навчальні заклади» кому підпорядковуються ВВНЗ?

- а) Міністерству оборони України;
- б) Міністерству внутрішніх справ України;
- в) Міністерству освіти і науки України;
- г) Міністерству юстиції України.

22. У якому році було затверджено наказ Міністерства освіти і науки України № 450 «Про затвердження норм часу для планування й обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів»?

- а) 2001;
- б) 2002;
- в) 2003;
- г) 2004.

23. Чи можуть функціонувати недержавні ВВНЗ?

- а) ні;
- б) так, але з дозволу Міністерства оборони України;
- в) так, але з дозволу Міністерства освіти і науки України;
- г) так, але з дозволу Міністерства внутрішніх справ України.

24. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 450 ВВНЗ створюються, реорганізуються та ліквідуються за рішенням

- а) Міністерства оборони України;
- б) Міністерства освіти і науки України;
- в) Міністерства юстиції України;
- г) Кабінету Міністрів України.

25. Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 450, які з наведених закладів не належать до ВВНЗ?

- а) військові університети;
- б) військові інститути;
- в) військові школи;
- г) військові коледжі.

26. Чи входять ВВНЗ до структури Збройних сил України?

- а) так;
- б) так, але лише в навчальний рік;
- в) так, але лише у військовий час;

г) ні.

27. Що з наведеного, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 450, відноситься до основних завдань ВВНЗ?

- а) проведення спортивних заходів;
- б) культурне виховання молоді;
- в) фізичне виховання молоді;
- г) військово-патріотичне виховання молоді.

28. Порядок розроблення та затвердження штатів ВВНЗ, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 450, визначається...

- а) наказом Міністерства освіти та науки України;
- б) наказом Міністерства оборони України;
- в) наказом Міністерства юстиції України;
- г) постановою Кабінету Міністрів України.

29. До структурних підрозділів ВВНЗ не належать:

- а) підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації офіцерських кадрів, державних службовців, працівників Збройних сил України;
- б) бібліотеки ВВНЗ;
- в) науково-дослідні відділи (лабораторії);
- г) військові школи.

30. До складу управління ВВНЗ входять усі з наведеного переліку, окрім...

- а) командування (начальник (керівник) ВВНЗ та його заступники);
- б) відділів, відділень, груп;
- в) служб;
- г) наукових, навчально-наукових, науково-дослідних та науково-виробничих інститутів.

30. До складу факультету ВВНЗ входять всі наступні елементи структури, окрім...

- а) полігонів ВВНЗ;
- б) управління ВВНЗ;
- в) кафедр ВВНЗ;
- г) підрозділів (навчальних курсів) слухачів (курсантів, студентів) ВВНЗ.

31. Чи зобов'язаний ВВНЗ мати у своєму складі бібліотеку?

- а) так, обов'язково;
- б) так, але якщо це військовий університет.
- в) так, але якщо це військовий університет або інститут;
- г) ні, це не обов'язково.

32. Підрозділами слухачів (курсантів, студентів) не є...

- а) батальйон (дивізіон);
- б) військовий клас;
- в) навчальна (льотна) група;
- г) навчальне відділення.

33. Безпосереднє управління діяльністю ВВНЗ здійснює його...

- а) голова;
- б) ректор;
- в) директор;
- г) начальник.

34. До учасників освітнього процесу у ВВНЗ не належить:

- а) постійний особовий склад ВВНЗ;
- б) змінний особовий склад ВВНЗ;
- в) цивільні особи (студенти);
- г) навчально-методичне забезпечення освітнього процесу.

35. Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники ВВНЗ не мають права ...

- а) брати участь в обговоренні та вирішенні через органи управління ВВНЗ питань виховної роботи, наукової, науково-технічної діяльності ВВНЗ;
- б) проводити наукові випробування та публікувати їх результати;
- в) брати участь в обговоренні зі студентами наказів керівництва ВВНЗ;
- г) брати участь у наукових дискусіях, конференціях, симпозіумах, інших заходах.

36. Посади командирів підрозділів слухачів (курсантів) займають офіцери з вищою освітою, які мають досвід військової служби у військах (силах) не менше ніж....

- а) півроку;
- б) рік;
- в) два роки;
- г) три роки.

37. Командири підрозділів слухачів (курсантів) не зобов'язані...

- а) знати особисті якості слухачів (курсантів);
- б) розвивати фізичну витривалість слухачів (курсантів);
- в) здійснювати постійний контроль і надавати допомогу слухачам (курсантам) у навчанні;
- г) оперативно доповідати керівництву про результати навчання слухачів та виявлені недоліки.

38. До змінного складу ВВНЗ не належать:

- а) докторанти ВВНЗ;
- б) ад'юнкти ВВНЗ;
- в) слухачі ВВНЗ;
- г) командири підрозділів слухачів (курсантів).

39. Слухачі й курсанти ВВНЗ не зобов'язані...

- а) знати мету і завдання навчання у ВВНЗ;
- б) бережно ставитися до зберігання майна ВВНЗ;
- в) брати участь у профорієнтації нових вступників до ВВНЗ;
- г) суворо дотримуватися заходів безпеки під час навчальних занять.

40. Особи офіцерського складу, які навчаються у ВВНЗ для здобуття ступеня доктора філософії, називаються...

- а) докторанти ВВНЗ;
- б) ад'юнкти ВВНЗ;
- в) слухачі ВВНЗ;
- г) командири підрозділів слухачів (курсантів).

41. Цивільні особи, які навчаються у ВВНЗ, називаються...

- а) докторантами ВВНЗ;
- б) ад'юнктами ВВНЗ;
- в) слухачами ВВНЗ;
- г) студентами ВВНЗ.

42. До обов'язків докторантів ВВНЗ не відноситься:

- а) в установлений термін захистити дисертацію або подати її спеціалізованій ученій раді;

- б) необхідність дотримуватися моральних, етичних норм поведінки;
- в) дбати про високий рівень своєї фізичної підготовки;
- г) необхідність підвищувати загальний культурний рівень.

43. До прав докторантів ВВНЗ не відноситься...

- а) мати щорічні канікули тривалістю до двох календарних місяців, які включаються до загального терміну навчання в разі зарахування на навчання з відривом від виробництва;
- б) працевлаштування згідно з типовою угодою в разі зарахування на навчання за державним замовленням або контрактом (у разі навчання поза державним замовленням);
- в) користування навчально-виробничою, науковою, культурно-спортивною, оздоровчою базою ВВНЗ;
- г) отримання всіх видів відкритої наукової інформації й наукового консультування.

44. У своїй фінансово-господарській діяльності ВВНЗ не спираються на :

- а) Закон України «Про професійно-технічну освіту»;
- б) Закон України «Про господарську діяльність у Збройних силах України»;
- в) Закон України «Про вищу освіту»;
- г) Положення про військове (корабельне) господарство Збройних сил України.

45. У якому році було затверджено Наказ Міністерства внутрішніх справ України № 62 «Про затвердження Положення про вищі навчальні заклади МВС»?

- а) 2004;
- б) 2006;
- в) 2008;
- г) 2010.

ПРАВИЛЬНІ ВІДПОВІДІ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
а	г	б	в	г	в	а	г	б	а
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
в	г	в	б	а	а	в	б	г	г
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
а	б	а	г	в	а	г	б	г	г
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
а	а	б	г	в	в	в	г	а	б
41	42	43	44	45					
г	в	а	а	в					

Додаток 3

Приклад експертної оцінки практичної роботи

Практична робота

Тема: *Структурування змісту навчальних дисциплін для формування певної компетенції в межах інтегральної педагогічної компетентності.*

Мета: 1. Сформувати вміння структурувати зміст навчальних дисциплін для набуття певних компетенцій у межах інтегральної педагогічної компетентності;

2. Сформувати навички створення матриць оцінювання окремих компонентів компетенцій відповідно до їх структури.

Методичні вказівки до виконання практичної роботи

1. Вибрати одну з компетенцій, що складають спеціальну педагогічну компетентність.

2. Вибрати навчальні дисциплін, викладання яких направлені на формування спеціальної педагогічної компетентності.

3 Провести схематичний розгляд вибраної компетенції (табл.1).

4. Провести структурування навчальних модулів відповідно до вибраної компетенції кожної із навчальних дисциплін (табл. 2).

5. Зробити висновки за результатами виконання практичної роботи.

Для оцінювання виконаної практичної роботи завчасно формується група експертів, якій пропонується оцінити діяльність слухача в межах матриці, наведеної в табл.3, з використанням стандартної шкали оцінювання, наданої в розділі 3 основного тексту дисертації («дуже добре», «добре», «задовільно», «погано», «дуже погано»). Отримані результати узагальнюються, обробляються методами математичної статистики й використовуються в межах запропонованої в дослідженні факторно-критеріальної моделі.

Таблиця 3.1

**Приклад схематичного розгляду спеціальної компетенції
«Спроможність формувати політику у сфері якості військової освіти» як
складової спеціальної педагогічної компетентності магістра військово-
соціального управління**

Структура компетенції	Зміст
Знання	– Знання глобальних тенденцій у розвитку освіти, зокрема військової. – Знання основ теорії якості й шляхів її запровадження в системі вищої військової освіти.
Уміння	– Здатність до проведення декомпозиції військово-педагогічного процесу у ВВНЗ. – Здатність аналізувати системи освіти провідних країн світу.
Комунікація	– Спроможність вільно спілкуватись із суб'єктами та об'єктами навчального процесу у ВВНЗ для визначення основних напрямів формування політики у сфері військової освіти.
Автономність і відповідальність	– Здатність приймати рішення щодо подальших шляхів розвитку військової освіти й спроможність брати на себе відповідальність за їх виконання.

Таблиця 3.2

**Приклад структуривання навчальних модулів відповідно до однієї
із компетенцій в межах педагогічної компетентності магістра військово-
соціального управління**

№ з/п	Назва компетенції	Змістовні модулі навчальної дисципліни
1.	Спроможність формувати політику у сфері якості військової освіти.	Дисципліна «Основи педагогіки вищої школи для ВВНЗ» <i>Лекція № 3.</i> Військово-педагогічний процес у ВВНЗ як складна система. <i>Практична робота №3.</i> Проведення декомпозиції військово-педагогічного процесу у ВВНЗ. Дисципліна «Управління якістю освіти у ВВНЗ» <i>Лекція № 1.</i> Якість освіти як основа конкурентоспроможності економічних і військових систем розвинених країн світу в умовах глобалізації. <i>Лекція № 3.</i> Стратегія забезпечення якості в системі ВВНЗ розвинених країн світу. <i>Практичне заняття № 3.</i> Підготувати порівняльну таблицю систем забезпечення якості освіти в провідних ВВНЗ світу.

Матриця для оцінювання результатів практичної роботи групою експертів

Компетенція, що формується	Експерт 1	Експерт 2	Експерт 3	Експерт 4	Експерт N
Знання					
Уміння					
Комунікація					
Автономність і відповідальність					
Загальний результат експерта					
Загальний результат					

Література

1. Гитман М. Б. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза / М. Б. Гитман, А. Н. Данилов, В. Ю. Столбов // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13–18.
2. Гуцу Е. Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С. 107–112.
3. Діденко О. В. Розвиток військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників під час навчання у магістратурі: сутність і особливості змісту / Діденко О. В., Веретільник В. В. // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні науки . □ 2016. □ № 2 (4). □ С. 72□85.
4. Жорнова О. І. Методична компетентність викладача ВНЗ: навчальний посібник / О. І. Жорнова, О. І. Жорнова. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. – 336 с.
5. Хуторской А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. Хуторской. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/84193>.

Додаток К

Приклад експертної оцінки есе

Тема: Підготовка есе на тему «Специфіка викладання у вищій військовій школі».

Мета: 1. Сформувати вміння письмово обґрунтовувати свою точку зору щодо специфіки викладання у вищій військовій школі.

Методичні вказівки до виконання практичної роботи

1. Сформулювати основні тези, що будуть викладені в есе.
2. Систематизуйте аргументи на користь кожної тези.
3. Формуючи зміст есе відстежуйте причинно-наслідкові зв'язки.
4. Розгляньте проблему, що розглядається з позицій системного й діяльнісного підходів.
5. Обґрунтуйте положення, на яких базувалася наведена Вами оцінка ситуації.
6. Розглядаючи певні теоретичні положення, базуйтеся на точці зору визнаних авторитетів з проблематики, якій присвячено есе.
7. Підтвердіть свою позицію практичними прикладами.
8. Зробіть висновок.
9. Обсяги тексту повинні відповідати вимогам есе.

Критерії оцінки есе надані у таблиці.

Оцінювання практичної роботи відбувається з використанням стандартної шкали оцінювання, наданої в розділі 3 основного тексту дисертації («дуже добре», «добре», «задовільно», «погано», «дуже погано»). Отримані результати узагальнюються, обробляються методами математичної статистики й використовуються в межах запропонованої в дослідженні факторно-критеріальної моделі. Оцінювання може проводитися як безпосередньо викладачем, так і залученою групою експертів.

Таблиця К.1

Критерії оцінки есе «Специфіка викладання у вищій військовій школі»

№	Критерії	Оцінка
1.	Чіткість і зрозумілість позиції автора. Її обґрунтованість.	
2.	Додаткові статистичні дані, що підкріплюють позицію автора.	
3.	Теоретичні положення, що підкріплюють позицію автора.	
4.	Рівень висвітлення причинно-наслідкових зв'язків.	
5.	Доцільність запропонованих рішень для вирішення проблеми, що розглядається.	
6.	Підтвердження наведених матеріалів практикою.	
7.	Самостійність висновків.	
8.	Уніфікація матеріалів до запропонованого обсягу роботи.	

Література

1. Артюх С. Ф. Проблема підготовки офіцерів внутрішніх військ у сфері прийняття управлінських рішень [Електронний ресурс] / С. Ф. Артюх, О. Д. Каверін. – Режим доступу : <http://www.kpi.kharkov.ua>.
2. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Бойко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 240 с.
3. Военная педагогика. Учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб. : Питер, 2015. – 640 с.
4. Гапеев О. Л. Підготовка військових фахівців у Збройних силах Республіки Білорусь / О. Л. Гапеев // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 4(23). – С. 27–32.
5. Грязнов І. О. М.Формування управлінської компетентності курсантів-прикордонників у процесі їх професійного становлення під час стажування в органах Державної прикордонної служби України / І. О. Грязнов, Ю. А. Юрченко, Н. М. Усачик // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 55. – С. 24–28. – (Серія: Педагогічні та психологічні науки).

6. Демент М. О. Формування готовності майбутнього офіцера МНС до професійної діяльності в сучасних умовах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Демент ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2016. – 20 с.

7. Діденко О. В. Розвиток військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників під час навчання у магістратурі: сутність і особливості змісту / Діденко О. В., Веретільник В. В. // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні науки . □ 2016. □ № 2 (4). □ С. 72□85.

8. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 852 с.

9. Оценивание: образовательные возможности: сб. науч.-метод. статей. / редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.) и др.; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск.: БГУ, 2006. – Вып. 4. – 257 с. – (Современные технологии университетского образования)).

Додаток Л

Елемент дистанційного курсу з педагогіки для магістрів військово-соціального управління в середовищі Moodle

The screenshot shows a Moodle course interface. The browser address bar displays `sdn.ivc.com/course/view.php?id=810`. The course content is organized into five topics:

- Тема 2:** Змістовий модуль 2. З історії вищої педагогічної освіти.
 - Заняття 1. (лекція) З історії вищої педагогічної освіти.
 - Завдання на самостійну роботу
 - Заняття 2. (семинар) З історії вищої педагогічної освіти*
- Тема 3:** Змістовий модуль 3: Специфіка діяльності викладача і студента у вищому навчальному закладі.
 - Заняття 1. (лекція) Специфіка діяльності викладача і студента у вищому навчальному закладі.
 - Завдання на самостійну роботу
 - Заняття 2. (семинар) Специфіка діяльності викладача і студента у вищому навчальному закладі.
- Тема 4:** Змістовий модуль 4: Зміст, форми, методи та прийоми навчання у вищому навчальному закладі.
 - Заняття 1. (лекція) Зміст, форми, методи та прийоми навчання у вищому навчальному закладі.
 - Завдання на самостійну роботу
 - Заняття 2. (семинар) Методологічні основи навчання у вищій школі.
- Тема 5:** Змістовий модуль № 5. Сучасні технології навчання.
 - Заняття 1. (лекція) Сучасні технології навчання.
 - Завдання на самостійну роботу

The sidebar on the left includes sections for 'Налаштування' (Management) and 'Пошук у форумах' (Search in forums). The bottom part of the image shows a course overview page with the title 'Система дистанційного навчання' and a navigation menu for 'КАФЕДРА ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ'.

УКР.NET: Всі новини Укр... Курс: Університетська ос... sdn.ivc.com/course/view.php?id=1228

справка бібліотеки услуги soft IPTV Media магазин Політика

Національна академія Національної гвардії України
Система дистанційного навчання
 Інформаційно-обчислювальний центр

Ви зашли під ім'ям kaf12 (Вийді)

Головна ▶ Мої курси ▶ КАФЕДРА ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ▶ Спеціальність: "Переклад" ▶ Студенти ▶ Університетська освіта пер. студ

Редагувати

Навігація

- Головна
- Моя домашня
- Сторінки сайту
- Мій профіль
- Current course
 - Університетська освіта пер. студ
 - Учасники
 - Звіти
 - Загальне
 - Тема 1
 - Тема 2
 - Тема 3
 - Тема 4
 - Тема 5
 - Тема 6
 - Тема 7
 - Тема 8
 - Тема 9
 - Тема 10

Новини

- тематичний план

Тема 1

Змістовий модуль № 1. Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави.

- Заняття № 1 (лекція). Роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами.
- Заняття № 2 (семінар). Роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами.

Тема 2

Змістовий модуль № 2. Системи вищої освіти у країнах Європи та Америки.

- Заняття № 1 (лекція). Загальні принципи формування систем вищої освіти європейських країн.
- Заняття № 2 (семінар) Порівняльний аналіз систем вищої освіти у деяких країнах Європи.

Тема 3

Змістовий модуль № 3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи.

Пошук у форумах

Застосувати

Розширений пошук

Останні новини

Додати нову тему... (Поки новин немає)

Незабаром

Немає нових подій

Переглянути календар...
Нова подія...

Останні дії

Доступно з субота 30 липень 2016 13:53
Повний звіт щодо діяльності за останній час 3 часу Вашого останнього входу нічого нового не відбулося

13:55 01.08.2016

УКР.NET: Всі новини Укр... Курс: Університетська ос... sdn.ivc.com/course/view.php?id=1228

справка бібліотеки услуги soft IPTV Media магазин Політика

Тема 6

Тема 7

Тема 8

Тема 9

Тема 10

Мої курси

Налаштування

- Керування
 - Редагувати
 - Параметри
 - Користувачі
 - Фільтри
 - Журнал оцінок
 - Резервування курсу
 - Відновлення курсу
 - Імпорт ресурсів
 - Очищення курсу
 - Банк питань
- Перемикнути на роль...
- Мій профайл

Заняття № 2 (семінар) Порівняльний аналіз систем вищої освіти у деяких країнах Європи.

Тема 3

Змістовий модуль № 3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи.

- Заняття № 1 (лекція). Основні підходи та етапи формування Зони європейської вищої освіти.
- Змістовий модуль № 3. Болонський процес як засіб інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи.

Тема 4

Змістовий модуль № 4. Основні завдання та принципи формування зони Європейської вищої освіти.

- Заняття № 1 (лекція). Принципи формування змісту кваліфікацій і структур ступенів.
- Заняття № 2 (семінар). Зміст кваліфікацій за рівнями у визначеннях компетенцій та результатів навчання.

Тема 5

Змістовий модуль № 5. Європейська кредитно-трансфертна та система накопичення – ECTS.

- Заняття № 1 (лекція). Загальна характеристика та умови користування ECTS.
- Заняття № 2 (семінар). Переваги та недоліки Європейської кредитно- трансферної системи.

Тема 6

Змістовий модуль № 6. Специфіка організації навчання за КМСОНП.

- Заняття № 1 (лекція). Специфіка діяльності викладача і студента у вищому навчальному закладі.
- Заняття № 2 (семінар). Методологічні основи навчання у вищій школі.

Доступно з субота 30 липень 2016 13:53
Повний звіт щодо діяльності за останній час 3 часу Вашого останнього входу нічого нового не відбулося

13:55 01.08.2016

Додаток М

Рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління (денна форма навчання) за результатами вхідних і вихідних замірів у контексті формування окремих компетенцій (набір 2012–2013 років)

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію	Результати вимірювання за критерієм			Інтервал оцінки	Значення функції Харрінгтона		Середнє d_1	Середнє d_2
				Случає	Констатуюче вимірювання	Контрольне вимірювання		d_1	d_2		
1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу	0,10	1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти	0,03	1	52,678	74,073	[0; 100]	0,427	0,79	0,401	0,806
				2	49,668	71,966	[0; 100]	0,361	0,765		
				3	43,97	67,977	[0; 100]	0,238	0,712		
				4	58,212	77,947	[0; 100]	0,543	0,829		
				5	53,087	94,36	[0; 100]	0,436	0,933		
		2. Уміти мотивувати вдосконалення навчально-виховного процесу	0,07	1	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864	0,419	0,872
				2	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				3	2,2	3,8	[0; 5]	0,239	0,81		
				4	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891		
				5	2,7	4,9	[0; 5]	0,455	0,945		
2.Спроможність планувати навчально-виховний	0,15	1. Розуміти роль планування в системі військової	0,05	1	59,026	78,517	[0; 100]	0,559	0,79	0,401	0,806
				2	52,892	74,223	[0; 100]	0,431	0,765		
				3	67,447	84,405	[0; 100]	0,704	0,712		
				4	52,557	73,988	[0; 100]	0,424	0,829		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
процес		<i>освіти, знати його різні види й типи</i>		5	56,545	76,78	[0; 100]	0,509	0,933		
		<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу</i>	0,10	1	3	4,4	[0; 5]	0,578	0,903	0,548	0,89
				2	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
				3	3,4	4,7	[0; 5]	0,712	0,931		
				4	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
5	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891						
3. Здатність організувати навчально-виховний процес	0,21	<i>1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу</i>	0,07	1	55,397	76,135	[0; 100]	0,485	0,812	0,39	0,774
				2	55,623	75,977	[0; 100]	0,49	0,81		
				3	45,012	68,707	[0; 100]	0,26	0,722		
				4	45,737	69,215	[0; 100]	0,275	0,729		
				5	53,373	74,56	[0; 100]	0,442	0,795		
		<i>2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ</i>	0,10	1	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891	0,501	0,883
				2	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
				3	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
				4	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
				5	3,2	4,8	[0; 5]	0,649	0,939		
		<i>3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі</i>	0,04	1	57,744	77,619	[0; 100]	0,533	0,826	0,483	0,808
				2	57,073	77,15	[0; 100]	0,52	0,822		
				3	47,773	70,64	[0; 100]	0,319	0,748		
				4	52,687	74,079	[0; 100]	0,427	0,79		
				5	61,987	80,589	[0; 100]	0,614	0,853		
4. Здатність	0,10	<i>1. Знати методи</i>	0,04	1	49,984	72,188	[0; 100]	0,368	0,768		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців		<i>психолого-педагогічних досліджень</i>		2	57,374	77,36	[0; 100]	0,526	0,824	0,47	0,799			
				3	57,374	74,601	[0; 100]	0,526	0,796					
				4	57,164	77,214	[0; 100]	0,522	0,823					
				5	51,798	73,457	[0; 100]	0,407	0,783					
	2. Уміти застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі	0,06			1	2,6	3,8	[0; 5]	0,412	0,81	0,463	0,846		
					2	2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864				
					3	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848				
					4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878				
					5	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83				
	5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	0,12	1. Вміти розробляти плани бойової підготовки	0,02		1	2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864	0,513	0,863	
2						3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878				
3						2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848				
4						2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848				
5						3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878				
2. Спроможність організувати, проводити й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи			0,03				1	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848	0,428	0,832
							2	2,6	3,7	[0; 5]	0,412	0,789		
							3	2,4	3,8	[0; 5]	0,324	0,81		
							4	2,9	4,10	[0; 5]	0,539	0,864		
							5	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>з особливої службової діяльності та специфіки навчально-бойових завдань</i>									
		<i>3. Спроможність особисто керувати гуманітарною підготовкою офіцерів в одній із груп</i>	0,02	1	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891	0,537	0,888
				2	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
				3	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891		
				4	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891		
				5	3,1	4,4	[0; 5]	0,615	0,903		
		<i>4. Спроможність проводити заняття з командним складом, офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону</i>	0,03	1	2,2	4,2	[0; 5]	0,239	0,878	0,453	0,875
				2	3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878		
				3	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
				4	2,7	4,3	[0; 5]	0,455	0,891		
				5	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
		<i>5. Організовувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих</i>	0,02	1	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878	0,496	0,876
				2	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
				3	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
				4	3,1	4,5	[0; 5]	0,615	0,913		
				5	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>спеціалістів у батальйоні</i>										
<i>6. Спроможність формувати політику у сфері якості</i>	0,14	<i>1. Знати складові освіти</i>	0,05	1	55,471	76,029	[0; 100]	0,487	0,811	0,495	0,813	
				2	59,119	78,582	[0; 100]	0,561	0,835			
				3	53,637	74,745	[0; 100]	0,448	0,797			
				4	52,637	74,044	[0; 100]	0,426	0,79			
				5	58,899	78,428	[0; 100]	0,556	0,834			
	2. Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій	0,04	1	53,677	74,773	[0; 100]	0,448	0,798	0,422	0,787		
			2	50,208	72,344	[0; 100]	0,372	0,77				
			3	46,927	70,048	[0; 100]	0,3	0,741				
			4	56,924	77,046	[0; 100]	0,517	0,821				
			5	54,751	75,524	[0; 100]	0,471	0,806				
	3. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо	0,05	1	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848	0,385	0,838		
			2	2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864				
			3	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878				
			4	2,3	3,7	[0; 5]	0,28	0,789				
			5	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81				
	<i>7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо</i>	0,18	<i>1. Знати основи моніторингу навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,03	1	57,526	77,467	[0; 100]	0,529	0,825	0,548	0,831
					2	53,12	74,383	[0; 100]	0,436	0,793		
					3	59,575	78,901	[0; 100]	0,57	0,838		
4					59,557	78,889	[0; 100]	0,569	0,838			
5					63,186	81,428	[0; 100]	0,636	0,859			
2. Визначати параметри,		0,05	1	2,1	4,3	[0; 5]	0,199	0,891				
			2	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864				

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>		3	3,4	4,7	[0; 5]	0,712	0,931	0,464	0,888	
				4	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864			
				5	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
		<i>3. Спроможність перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й надавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, впроваджувати передові методи й форми навчання</i>	0,04	1	2	4,1	[0; 5]	0,162	0,864	0,419	0,882	
					2	2,9	4,3	[0; 5]	0,539			0,891
					3	2,4	3,9	[0; 5]	0,324			0,83
					4	2,7	4,5	[0; 5]	0,455			0,913
					5	3,1	4,5	[0; 5]	0,615			0,913
		<i>4. Здатність доцільно дібрати форми й методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури</i>	0,04	1	53,965	74,974	[0; 100]	0,455	0,8	0,507	0,817	
					2	54,706	75,493	[0; 100]	0,47			0,805
					3	52,256	73,778	[0; 100]	0,418			0,787
					4	65,347	82,94	[0; 100]	0,672			0,871
					5	57,145	77,2	[0; 100]	0,521			0,822

Продовж. додатку М

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>ВВНЗ</i>									
		<i>5 . Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,02	1	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81	0,428	0,846
	2			2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864			
	3			2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848			
	4			2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878			
	5			2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83			

Додаток Н

Рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління (денна форма навчання) за результатами вхідних і вихідних замірів у контексті формування окремих компетенцій (набір 2013–2014 років)

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію	Результати вимірювання за критерієм			Інтервал оцінки	Значення функції Харрінгтона		Середнє d_1	Середнє d_2
				Слухач	Констатуюче вимірювання	Контрольне вимірювання		d_1	d_2		
1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу	0,10	1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти	0,03	1	48,519	73,02	[0; 100]	0,335	0,778	0,376	0,787
				2	45,148	70,552	[0; 100]	0,262	0,747		
				3	38,766	65,879	[0; 100]	0,141	0,68		
				4	54,717	77,558	[0; 100]	0,471	0,826		
				5	48,977	73,355	[0; 100]	0,345	0,782		
				6	55,63	78,226	[0; 100]	0,49	0,832		
				7	48,759	73,195	[0; 100]	0,341	0,78		
				8	65,07	85,131	[0; 100]	0,667	0,886		
				9	48,383	72,92	[0; 100]	0,332	0,777		
		2. Уміти мотивувати вдосконалення навчально-виховного процесу	0,07	1	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848	0,462	0,851
				2	2,4	3,8	[0; 5]	0,324	0,81		
				3	2,1	3,6	[0; 5]	0,199	0,766		
				4	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
				5	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848		
				6	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891		

Продовж. додатку Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
				7	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
				8	3,5	4,6	[0; 5]	0,74	0,923			
				9	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848			
2. Спроможність планувати навчально-виховний процес	0,15	<i>1. Розуміти роль планування в системі військової освіти, знати різні види й типи</i>	0,05	1	55,532	77,964	[0; 100]	0,488	0,83	0,446	0,814	
				2	52,85	76,191	[0; 100]	0,43	0,812			
				3	54,194	77,174	[0; 100]	0,46	0,822			
				4	53,442	76,624	[0; 100]	0,443	0,817			
				5	43,026	68,998	[0; 100]	0,219	0,726			
				6	48,529	73,027	[0; 100]	0,335	0,778			
				7	58,946	80,654	[0; 100]	0,557	0,853			
				8	45,502	70,811	[0; 100]	0,27	0,751			
				9	53,779	76,871	[0; 100]	0,451	0,819			
		0,10	<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу</i>	0,10	1	2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864	0,472	0,853
	2				2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878			
	3				2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864			
	4				2,3	3,7	[0; 5]	0,28	0,789			
	5				2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
	6				3,1	4,4	[0; 5]	0,615	0,903			
	7				2,5	3,8	[0; 5]	0,368	0,81			
	8				2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878			
				9	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848			
3. Здатність організовувати навчально-виховний процес	0,21	<i>1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу</i>	0,07	1	53,544	76,699	[0; 100]	0,446	0,817	0,386	0,795	
				2	47,534	72,299	[0; 100]	0,314	0,769			
				3	51,648	75,311	[0; 100]	0,404	0,803			
				4	55,733	78,302	[0; 100]	0,492	0,833			
				5	49,594	73,807	[0; 100]	0,359	0,787			
				6	48,473	72,986	[0; 100]	0,334	0,777			
				7	55,487	78,121	[0; 100]	0,487	0,831			
				8	49,639	73,839	[0; 100]	0,36	0,787			
				9	45,753	70,994	[0; 100]	0,275	0,753			

Продовж. додатку Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ</i>	0,10	1	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878	0,473	0,857
				2	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83		
				3	2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864		
				4	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891		
				5	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
				6	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848		
				7	3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878		
				8	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
				9	2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83		
		<i>3. Здійснювати проектування і вибір технологій для застосування в навчальному процесі</i>	0,04	1	42,079	68,305	[0; 100]	0,2	0,716	0,42	0,806
				2	53,275	76,502	[0; 100]	0,44	0,816		
				3	50,841	74,72	[0; 100]	0,386	0,797		
				4	53,949	76,996	[0; 100]	0,454	0,82		
				5	49,014	73,382	[0; 100]	0,346	0,782		
				6	56,244	78,675	[0; 100]	0,503	0,836		
				7	56,225	78,661	[0; 100]	0,502	0,836		
				8	60,29	81,637	[0; 100]	0,583	0,861		
9	49,961			74,075	[0; 100]	0,367	0,79				
4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбо	0,10	<i>1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень.</i>	0,04	1	50,791	74,683	[0; 100]	0,385	0,797	0,365	0,783
				2	48,047	72,674	[0; 100]	0,325	0,774		
				3	62,713	83,409	[0; 100]	0,627	0,874		
				4	53,523	76,683	[0; 100]	0,445	0,817		
				5	51,818	75,435	[0; 100]	0,408	0,805		
				6	51,565	75,25	[0; 100]	0,402	0,803		
				7	39,933	66,734	[0; 100]	0,161	0,693		
				8	40,746	67,328	[0; 100]	0,175	0,702		
				9	49,298	73,59	[0; 100]	0,352	0,784		
		<i>2. Уміти застосовувати методи</i>	0,06	1	2,3	3,7	[0; 5]	0,28	0,789	0,502	0,869
				2	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
				3	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		

Продовж. додатку Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
вців		<i>психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі</i>		4	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878			
				5	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
				6	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891			
				7	3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878			
				8	3,3	4,9	[0; 5]	0,682	0,945			
				9	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848			
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	0,12	<i>1. Уміти розробляти плани бойової підготовки</i>	0,02	1	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864	0,445	0,849	
				2	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83			
				3	3,4	4,5	[0; 5]	0,712	0,913			
				4	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878			
				5	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
				6	2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864			
				7	2,2	3,6	[0; 5]	0,239	0,766			
				8	2,1	3,7	[0; 5]	0,199	0,789			
				9	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848			
			<i>2. Спроможність організувати, проводити й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи з особливої службової</i>	0,03	1	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848	0,49	0,858
					2	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
					3	2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864		
					4	2,4	3,8	[0; 5]	0,324	0,81		
					5	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891		
					6	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83		
					7	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
					8	3,1	4,1	[0; 5]	0,615	0,864		
					9	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>діяльності та специфіки навчально-бойових завдань</i>									
		<i>3. Спроможність особисто керувати гуманітарною підготовкою офіцерів в одній із груп</i>	0,02	1	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83	0,416	0,845
	2			3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878			
	3			2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891			
	4			2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864			
	5			2,4	3,8	[0; 5]	0,324	0,81			
	6			2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
	7			2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
	8			2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83			
	9			2,1	3,8	[0; 5]	0,199	0,81			
		<i>4. Спроможність проводити заняття з командним складом, офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону</i>	0,03	1	3	4,3	[0; 5]	0,578	0,891	0,414	0,86
	2			2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864			
	3			3	4,6	[0; 5]	0,578	0,923			
	4			2,2	3,6	[0; 5]	0,239	0,766			
	5			2	4,7	[0; 5]	0,162	0,931			
	6			1,9	3,5	[0; 5]	0,128	0,74			
	7			2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
	8			2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83			
	9			3,3	4,4	[0; 5]	0,682	0,903			
		<i>5. Організовувати й особисто проводити заходи щодо підготовки</i>	0,02	1	2,2	3,7	[0; 5]	0,239	0,789	0,419	0,84
	2			2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864			
	3			2,4	3,8	[0; 5]	0,324	0,81			
	4			2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864			
	5			2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>кваліфікованих спеціалістів у батальйоні</i>		6	2,3	3,7	[0; 5]	0,28	0,789		
				7	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
				8	2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83		
				9	3,1	4,3	[0; 5]	0,615	0,891		
<i>б.Спроможність формувати політику у сфері якості</i>	0,14	<i>1. Знати складові якості освіти</i>	0,05	1	48,367	72,908	[0; 100]	0,332	0,776	0,402	0,801
				2	53,435	76,619	[0; 100]	0,443	0,817		
				3	54,415	77,336	[0; 100]	0,464	0,824		
				4	44,663	70,196	[0; 100]	0,252	0,743		
				5	55,758	78,32	[0; 100]	0,493	0,833		
				6	47,796	72,49	[0; 100]	0,319	0,772		
				7	52,84	76,183	[0; 100]	0,43	0,812		
				8	57,66	79,712	[0; 100]	0,532	0,845		
				9	49,299	73,59	[0; 100]	0,352	0,784		
		<i>2.Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій</i>	0,04	1	47,876	72,549	[0; 100]	0,321	0,772	0,354	0,783
				2	55,117	77,851	[0; 100]	0,479	0,829		
				3	55,796	78,347	[0; 100]	0,493	0,833		
				4	53,003	76,303	[0; 100]	0,434	0,814		
				5	44,641	70,18	[0; 100]	0,252	0,742		
				6	48,159	72,756	[0; 100]	0,327	0,775		
	7			48,857	73,267	[0; 100]	0,343	0,781			
	8			45,751	70,993	[0; 100]	0,275	0,753			
	9			45,304	70,666	[0; 100]	0,266	0,749			
	<i>3. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю</i>	0,05	1	2,7	3,9	[0; 5]	0,455	0,83	0,458	0,847	
			2	2,6	4,2	[0; 5]	0,412	0,878			
			3	2,8	4,9	[0; 5]	0,498	0,945			
			4	3	4,1	[0; 5]	0,578	0,864			
			5	2,7	3,8	[0; 5]	0,455	0,81			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
		<i>військової освіти тощо</i>		6	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848				
				7	3	4	[0; 5]	0,578	0,848				
				8	2,7	3,7	[0; 5]	0,455	0,789				
				9	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81				
7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо	0,18	<i>1. Знати основи моніторингу навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,03	1	56,27	78,695	[0; 100]	0,503	0,836	0,386	0,788		
				2	50,994	74,832	[0; 100]	0,39	0,798				
				3	63,518	83,998	[0; 100]	0,641	0,878				
				4	40,469	67,126	[0; 100]	0,17	0,699				
				5	49,692	73,878	[0; 100]	0,361	0,788				
				6	37,523	64,969	[0; 100]	0,121	0,665				
				7	52,021	75,584	[0; 100]	0,412	0,806				
				8	46,2	71,322	[0; 100]	0,285	0,757				
				9	60,535	81,816	[0; 100]	0,588	0,862				
			<i>2. Визначити параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,05	1	2,3	4,8	[0; 5]	0,28	0,939	0,431	0,863	
						2	2,9	4,1	[0; 5]	0,539			0,864
						3	2,3	4,6	[0; 5]	0,28			0,923
						4	2	3,6	[0; 5]	0,162			0,766
						5	2,6	4,5	[0; 5]	0,412			0,913
						6	3	3,5	[0; 5]	0,578			0,74
						7	3	4,3	[0; 5]	0,578			0,891
						8	3,3	3,9	[0; 5]	0,682			0,83
			<i>3. Спроможність перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усунувати виявлені</i>	0,04	1	2,6	3,7	[0; 5]	0,412	0,789	0,416	0,841	
						2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412			0,864
						3	3,4	3,7	[0; 5]	0,712			0,789
						4	2,9	4,1	[0; 5]	0,539			0,864
						5	2,1	4	[0; 5]	0,199			0,848
						6	2,8	3,7	[0; 5]	0,498			0,789
						7	2,2	4,2	[0; 5]	0,239			0,878
						8	2,1	3,9	[0; 5]	0,199			0,83

Продовж. додатку Н

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>недоліки й надавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, упередові методи й форми навчання</i>		9	2,9	4,6	[0; 5]	0,539	0,923		
		<i>4. Здатність доцільно дібрати форми й методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ</i>	0,04	1	40,625	67,24	[0; 100]	0,173	0,701	0,339	0,775
				2	51,053	74,875	[0; 100]	0,391	0,799		
				3	44,695	70,22	[0; 100]	0,253	0,743		
				4	52,14	75,671	[0; 100]	0,415	0,807		
				5	48,746	73,186	[0; 100]	0,34	0,78		
				6	42,728	68,78	[0; 100]	0,213	0,723		
				7	54,174	77,16	[0; 100]	0,459	0,822		
				8	46,184	71,31	[0; 100]	0,284	0,757		
				9	57,022	79,245	[0; 100]	0,519	0,841		
		<i>5 . Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу в військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,02	1	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83	0,465	0,842
				2	2,9	3,9	[0; 5]	0,539	0,83		
				3	2,3	4,5	[0; 5]	0,28	0,913		
				4	2,4	4,2	[0; 5]	0,324	0,878		
				5	3	3,9	[0; 5]	0,578	0,83		
				6	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				7	2,9	3,6	[0; 5]	0,539	0,766		
				8	3,2	3,7	[0; 5]	0,649	0,789		
				9	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		

Додаток П

Рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління (денна форма навчання) за результатами вхідних і вихідних замірів у контексті формування окремих компетенцій (набір 2014–2015 років)

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію	Результати вимірювання за критерієм			Інтервал оцінки	Значення функції Харрінгтона		Середнє d_1	Середнє d_2
				Слухач	Констатуюче вимірювання	Контрольне вимірювання		d_1	d_2		
1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу	0,10	1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти	0,03	1	55,036	77,58	[0; 100]	0,477	0,826	0,449	0,815
				2	55,995	78,323	[0; 100]	0,498	0,833		
				3	55,459	77,907	[0; 100]	0,486	0,829		
				4	48,019	72,141	[0; 100]	0,324	0,767		
				5	51,949	75,188	[0; 100]	0,411	0,802		
				6	59,39	80,954	[0; 100]	0,566	0,855		
				7	49,787	73,512	[0; 100]	0,363	0,784		
				8	55,699	78,093	[0; 100]	0,491	0,831		
				9	52,545	75,649	[0; 100]	0,424	0,807		
		2. Уміти мотивувати вдосконалення навчально-виховного процесу	0,07	1	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848	0,4	0,854
				2	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
				3	2,1	3,7	[0; 5]	0,199	0,789		
				4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				6	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		

Продовж. додатку П

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
				7	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				8	3,2	4,6	[0; 5]	0,649	0,923			
				9	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
2.Спроможність планувати навчально-виховний процес	0,15	<i>1. Розуміти роль планування в системі військової освіти, знати різні види й типи</i>	0,05	1	55,532	77,964	[0; 100]	0,488	0,83	0,446	0,814	
				2	51,239	74,637	[0; 100]	0,395	0,796			
				3	54,177	76,914	[0; 100]	0,459	0,82			
				4	57,095	79,176	[0; 100]	0,52	0,841			
				5	52,71	75,777	[0; 100]	0,427	0,808			
				6	51,909	75,157	[0; 100]	0,41	0,802			
				7	56,919	79,039	[0; 100]	0,517	0,839			
				8	52,742	75,802	[0; 100]	0,428	0,808			
				9	49,966	73,651	[0; 100]	0,367	0,785			
			<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу</i>	0,10	1	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878	0,411	0,861
					2	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					3	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					4	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81		
					5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
					6	2,9	4,4	[0; 5]	0,539	0,903		
					7	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
					8	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
3. Здатність організувати навчально-виховний процес	0,21	<i>1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу</i>	0,07	1	47,342	71,617	[0; 100]	0,309	0,761	0,469	0,822	
				2	55,339	77,815	[0; 100]	0,484	0,828			
				3	53,601	76,468	[0; 100]	0,447	0,815			
				4	55,821	78,188	[0; 100]	0,494	0,832			
				5	52,296	75,456	[0; 100]	0,418	0,805			
				6	57,46	79,458	[0; 100]	0,528	0,843			
				7	57,446	79,448	[0; 100]	0,527	0,843			
				8	60,349	81,698	[0; 100]	0,584	0,861			
				9	52,972	75,98	[0; 100]	0,433	0,81			
			<i>2. Уміти</i>	0,10	1	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		

Продовж. додатку П

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ</i>		2	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848	0,402	0,858	
				3	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864			
				4	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878			
				5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				6	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				7	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878			
				8	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				9	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83			
			<i>3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі</i>	0,04	1	53,565	76,44	[0; 100]	0,446	0,815	0,429	0,806
					2	51,605	74,921	[0; 100]	0,403	0,799		
					3	62,078	83,039	[0; 100]	0,616	0,871		
					4	55,516	77,952	[0; 100]	0,488	0,83		
					5	54,299	77,008	[0; 100]	0,462	0,821		
					6	54,118	76,868	[0; 100]	0,458	0,819		
					7	45,809	70,429	[0; 100]	0,276	0,746		
					8	46,39	70,879	[0; 100]	0,289	0,751		
4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбо	0,10	<i>1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень</i>	0,04	1	51,833	75,098	[0; 100]	0,408	0,801	0,457	0,818	
				2	55,453	77,903	[0; 100]	0,486	0,829			
				3	56,153	78,446	[0; 100]	0,501	0,834			
				4	49,188	73,047	[0; 100]	0,35	0,778			
				5	57,113	79,189	[0; 100]	0,521	0,841			
				6	51,425	74,782	[0; 100]	0,399	0,798			
				7	55,028	77,574	[0; 100]	0,477	0,826			
				8	58,471	80,242	[0; 100]	0,548	0,85			
			<i>2. Уміти застосовувати методи</i>	0,06	1	2,2	3,8	[0; 5]	0,239	0,81		
					2	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					3	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		

Продовж. додатку П

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
вців.		<i>психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі</i>		4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878	0,43	0,87	
				5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				6	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
				7	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
				8	3	4,4	[0; 5]	0,578	0,903			
				9	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864			
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	0,12	<i>1. Уміти розробляти плани бойової підготовки</i>	0,02	1	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864	0,387	0,853	
				2	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
				3	3,1	4,5	[0; 5]	0,615	0,913			
				4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878			
				5	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864			
				6	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864			
				7	2,1	3,7	[0; 5]	0,199	0,789			
				8	2,2	3,8	[0; 5]	0,239	0,81			
				9	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848			
			<i>2. Спроможність організувати, проводити й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи з особливої службової</i>	0,03	1	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848	0,421	0,864
					2	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					3	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					4	2,3	3,9	[0; 5]	0,28	0,83		
					5	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
					6	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
					7	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					8	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
					9	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		

Продовж. додатку П

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>діяльності та специфіки навчально-бойових завдань</i>									
		<i>3. Спроможність особисто керувати гуманітарною підготовкою офіцерів в одній із груп</i>	0,02	1	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848	0,387	0,853
				2	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
				3	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891		
				4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				5	2,3	3,9	[0; 5]	0,28	0,83		
				6	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				7	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				8	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
				9	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
		<i>4. Спроможність проводити заняття з командним складом, офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону</i>	0,03	1	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891	0,401	0,856
				2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				3	3,1	4,5	[0; 5]	0,615	0,913		
				4	2,2	3,7	[0; 5]	0,239	0,789		
				5	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
				6	2	3,7	[0; 5]	0,162	0,789		
				7	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				8	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
				9	3	4,4	[0; 5]	0,578	0,903		
		<i>5. Організувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих</i>	0,02	1	2,2	3,8	[0; 5]	0,239	0,81	0,363	0,847
				2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				3	2,3	3,9	[0; 5]	0,28	0,83		
				4	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		

Продовж. додатку II

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
		<i>спеціалістів у батальйоні</i>		6	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81				
				7	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878				
				8	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83				
				9	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891				
<i>б. Спроможність формувати політику у сфері якості</i>	0,14	<i>1. Знати складові якості освіти</i>	0,05	1	51,483	74,826	[0; 100]	0,401	0,798	0,423	0,806		
				2	56,655	78,834	[0; 100]	0,511	0,838				
				3	57,139	79,21	[0; 100]	0,521	0,841				
				4	55,145	77,664	[0; 100]	0,48	0,827				
				5	49,172	73,035	[0; 100]	0,35	0,778				
				6	51,685	74,983	[0; 100]	0,405	0,8				
				7	52,183	75,369	[0; 100]	0,416	0,804				
				8	49,965	73,65	[0; 100]	0,367	0,785				
				9	49,646	73,402	[0; 100]	0,36	0,782				
			<i>2. Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій</i>	0,04	1	57,479	79,473	[0; 100]	0,528	0,843	0,443	0,81	
						2	53,71	76,552	[0; 100]	0,449			0,816
						3	62,652	83,485	[0; 100]	0,626			0,874
						4	46,192	70,726	[0; 100]	0,285			0,749
						5	52,78	75,831	[0; 100]	0,429			0,809
						6	44,088	69,095	[0; 100]	0,24			0,728
						7	54,443	77,12	[0; 100]	0,465			0,822
						8	50,286	73,898	[0; 100]	0,374			0,788
						9	60,524	81,834	[0; 100]	0,588			0,862
			<i>3. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо</i>	0,05	1	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878	0,433	0,867	
						2	2,3	3,9	[0; 5]	0,28			0,83
						3	2,5	4	[0; 5]	0,368			0,848
						4	2,9	4,4	[0; 5]	0,539			0,903
						5	2,8	4,3	[0; 5]	0,498			0,891
						6	2,4	3,9	[0; 5]	0,324			0,83
						7	3,1	4,5	[0; 5]	0,615			0,913
						8	2,6	4,1	[0; 5]	0,412			0,864
						9	2,5	4	[0; 5]	0,368			0,848

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо	0,18	1. Знати основи моніторингу навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ	0,03	1	46,303	70,812	[0; 100]	0,287	0,751	0,411	0,8	
				2	53,752	76,585	[0; 100]	0,45	0,816			
				3	49,211	73,065	[0; 100]	0,35	0,778			
				4	54,529	77,187	[0; 100]	0,467	0,822			
				5	52,105	75,308	[0; 100]	0,414	0,803			
				6	47,806	71,976	[0; 100]	0,32	0,765			
				7	55,981	78,312	[0; 100]	0,497	0,833			
				8	50,274	73,889	[0; 100]	0,374	0,788			
				9	58,015	79,889	[0; 100]	0,539	0,847			
	2. Визначати параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ	0,05		0,05	1	2,3	3,9	[0; 5]	0,28	0,83		
					2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					3	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					4	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
					6	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					7	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
					8	2,1	3,7	[0; 5]	0,199	0,789		
					9	2	3,6	[0; 5]	0,162	0,766		
	3. Спроможність перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й надавати допомогу командирам	0,04		0,04	1	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848	0,423	0,863
					2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					3	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
					4	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					5	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
					6	2,2	3,8	[0; 5]	0,239	0,81		
					7	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
					8	3,2	4,6	[0; 5]	0,649	0,923		
					9	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		

Продовж. додатку П

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>підрозділів в організації занять, упроваджувати передові методи й форми навчання</i>									
		<i>4. Здатність доцільно дібрати форми й методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ</i>	0,04	1	57,048	79,139	[0; 100]	0,519	0,84	0,471	0,822
				2	48,875	72,805	[0; 100]	0,343	0,775		
				3	51,553	74,88	[0; 100]	0,402	0,799		
				4	59,615	81,129	[0; 100]	0,57	0,857		
				5	58,011	79,886	[0; 100]	0,539	0,847		
				6	50,047	73,713	[0; 100]	0,369	0,786		
				7	62,634	83,471	[0; 100]	0,626	0,874		
				8	53,989	76,768	[0; 100]	0,455	0,818		
				9	52,307	75,464	[0; 100]	0,419	0,805		
		<i>5. Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,02	1	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848	0,416	0,864
				2	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848		
				3	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				4	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
				5	2,9	4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
				6	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				7	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848		
				8	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				9	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		

Додаток Р

Рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління (заочна форма навчання) за результатами вхідних і вихідних замірів у контексті формування окремих компетенцій (набір 2012–2014 років)

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію	Результати вимірювання за критерієм			Інтервал оцінки	Значення функції Харрінгтона		Середнє d_1	Середнє d_2	
				Слухач	Констатуюче вимірювання	Контрольне вимірювання		d_1	d_2			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<i>1. Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу</i>	0,10	<i>1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти</i>	0,03	1	55,557	55,557	[0; 100]	0,488	0,805	0,395	0,77	
				2	59,186	59,186	[0; 100]	0,562	0,833			
				3	49,965	49,965	[0; 100]	0,367	0,753			
				4	50,706	50,706	[0; 100]	0,383	0,76			
				5	48,256	48,256	[0; 100]	0,329	0,735			
				6	61,347	61,347	[0; 100]	0,603	0,848			
				7	53,145	53,145	[0; 100]	0,437	0,784			
				8	51,623	51,623	[0; 100]	0,404	0,769			
				9	51,397	51,397	[0; 100]	0,399	0,767			
				10	41,012	41,012	[0; 100]	0,18	0,646			
				11	41,737	–	[0; 100]	0,194				
	<i>2. Уміти мотивувати вдосконалення навчально-</i>	0,07		0,07	1	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878	0,41	0,863
					2	3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878		
					3	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
					4	2,6	3,8	[0; 5]	0,412	0,81		
					5	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>виховного процесу</i>		6	3,1	4,4	[0; 5]	0,615	0,903			
				7	2,7	3,9	[0; 5]	0,455	0,83			
				8	2,6	4,2	[0; 5]	0,412	0,878			
				9	2,6	4,0	[0; 5]	0,412	0,848			
				10	2,1	4,2	[0; 5]	0,199	0,878			
				11	2,2	–	[0; 5]	0,239				
<i>2. Спроможність планувати навчально-виховний процес</i>	0,15	<i>1. Розуміти роль планування в системі військової освіти, знати різні види й типи</i>	0,05	1	49,373	70,499	[0; 100]	0,354	0,747	0,388	0,763	
				2	48,542	69,833	[0; 100]	0,336	0,738			
				3	53,066	73,453	[0; 100]	0,435	0,783			
				4	53,942	74,153	[0; 100]	0,454	0,791			
				5	45,235	67,188	[0; 100]	0,264	0,7			
				6	55,141	75,113	[0; 100]	0,48	0,801			
				7	48,032	69,425	[0; 100]	0,325	0,732			
				8	52,535	73,028	[0; 100]	0,424	0,778			
				9	56,839	76,471	[0; 100]	0,515	0,815			
				10	49,374	70,499	[0; 100]	0,354	0,747			
				11	48,104		[0; 100]	0,326				
			<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу</i>	0,10	1	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864	0,403	0,851
					2	2,6	4,2	[0; 5]	0,412	0,878		
					3	2,7	4,0	[0; 5]	0,455	0,848		
					4	2,6	4,0	[0; 5]	0,412	0,848		
					5	2,3	4,2	[0; 5]	0,28	0,878		
					6	2,8	4,0	[0; 5]	0,498	0,848		
					7	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
					8	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
					9	2,9	4	[0; 5]	0,539	0,848		
10					2,5	3,8	[0; 5]	0,368	0,81			
11	2,4	–	[0; 5]	0,324								
<i>3. Здатність організовувати навчально-</i>	0,21	<i>1. Знати й розуміти нормативно-</i>	0,07	1	41,49	64,192	[0; 100]	0,189	0,653			
				2	49,725	70,78	[0; 100]	0,362	0,75			
				3	38,86	62,088	[0; 100]	0,142	0,616			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
<i>виховний процес</i>		<i>правову базу щодо організації навчального процесу</i>		4	51,804	72,443	[0; 100]	0,408	0,771	0,322	0,723						
				5	46,607	68,286	[0; 100]	0,294	0,716								
				6	59,405	78,524	[0; 100]	0,566	0,835								
				7	41,629	64,303	[0; 100]	0,192	0,654								
				8	50,94	71,752	[0; 100]	0,389	0,763								
				9	45,263	67,211	[0; 100]	0,265	0,7								
				10	51,911	72,529	[0; 100]	0,41	0,772								
				11	48,881	–	[0; 100]	0,343									
				2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ	0,10		0,10	1	2,8			4,0	[0; 5]	0,498	0,848	0,418	0,875
								2	2,9			4,3	[0; 5]	0,539	0,891		
								3	2,7			4,3	[0; 5]	0,455	0,891		
	4	2,3	4,4					[0; 5]	0,28	0,903							
	5	2,4	4,1					[0; 5]	0,324	0,864							
	6	2,5	4,2					[0; 5]	0,368	0,878							
	7	2,3	4					[0; 5]	0,28	0,848							
	8	2,4	4,1					[0; 5]	0,324	0,864							
	9	2,8	4,0					[0; 5]	0,498	0,848							
	10	2,6	4,5					[0; 5]	0,412	0,913							
	11	3,1	–					[0; 5]	0,615								
	3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі	0,04		0,04	1	51,236	71,989	[0; 100]	0,395	0,765	0,33	0,742					
					2	49,133	70,307	[0; 100]	0,349	0,744							
					3	44,768	66,814	[0; 100]	0,254	0,694							
					4	52,066	72,653	[0; 100]	0,413	0,773							
					5	50,052	71,042	[0; 100]	0,369	0,754							
					6	51,058	71,846	[0; 100]	0,391	0,764							
					7	47,836	69,269	[0; 100]	0,32	0,73							
					8	51,827	72,462	[0; 100]	0,408	0,771							
					9	52,386	72,909	[0; 100]	0,42	0,777							
					10	41,029	63,823	[0; 100]	0,18	0,646							
					11	38,378	–	[0; 100]	0,134								
	4. Здатність	0,10	1. Знати методи	0,04	1	43,507	65,806	[0; 100]	0,228	0,679							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
<i>застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців</i>		<i>психолого-педагогічних досліджень</i>		2	53,726	73,981	[0; 100]	0,449	0,789	0,408	0,757	
				3	46,593	68,274	[0; 100]	0,293	0,716			
				4	56,269	76,015	[0; 100]	0,503	0,811			
				5	55,06	75,048	[0; 100]	0,478	0,801			
				6	44,844	66,875	[0; 100]	0,256	0,695			
				7	48,191	69,553	[0; 100]	0,328	0,734			
				8	58,269	77,615	[0; 100]	0,544	0,826			
				9	56,264	76,011	[0; 100]	0,503	0,811			
				10	46,309	68,047	[0; 100]	0,287	0,713			
				11	62,042	–	[0; 100]	0,615	–			
				2. Уміти застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень у навчальному процесі	0,06		0,06	1	2,1			3,7
	2	2,5	3,8					[0; 5]	0,368	0,81		
	3	2,0	4,0					[0; 5]	0,162	0,848		
	4	2,6	4,1					[0; 5]	0,412	0,864		
	5	2,4	4,1					[0; 5]	0,324	0,864		
	6	3,0	4,0					[0; 5]	0,578	0,848		
	7	2,1	4,2					[0; 5]	0,199	0,878		
	8	2,6	4,2					[0; 5]	0,412	0,878		
	9	2,3	3,9					[0; 5]	0,28	0,83		
	10	2,6	4,2					[0; 5]	0,412	0,878		
11	2,5	–	[0; 5]	0,368	–							
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових	0,12	1. Уміти розробляти плани бойової підготовки	0,02	1	2,2	4,0	[0; 5]	0,239	0,848	0,414	0,864	
				2	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878			
				3	2,4	4,3	[0; 5]	0,324	0,891			
				4	2,8	4,0	[0; 5]	0,498	0,848			
				5	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878			
				6	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891			
				7	2,4	4,2	[0; 5]	0,324	0,878			
				8	2,5	3,9	[0; 5]	0,368	0,83			
				9	2,8	4,0	[0; 5]	0,498	0,848			
				10	2,3	4,0	[0; 5]	0,28	0,848			

Продовж. додатку Р

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
дій підрозділу	2. Спроможність організувати, проводити й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи з особливої службової діяльності та специфіки навчально-бойових завдань	0,03	11	3,0	–	[0; 5]	0,578	–	0,343	0,854	
			1	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83			
			2	2,5	4,3	[0; 5]	0,368	0,891			
			3	2,3	4,1	[0; 5]	0,28	0,864			
			4	2,6	4,5	[0; 5]	0,412	0,913			
			5	2,5	3,7	[0; 5]	0,368	0,789			
			6	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864			
			7	2,4	3,7	[0; 5]	0,324	0,789			
			8	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864			
			9	2,7	3,9	[0; 5]	0,455	0,83			
			10	2,1	4,4	[0; 5]	0,199	0,903			
	11	1,9	–	[0; 5]	0,128	–					
	3. Спроможність особисто керувати гуманітарною підготовкою офіцерів в одній із груп	0,02	1	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864	0,4	0,849	
			2	2,6	3,9	[0; 5]	0,412	0,83			
			3	2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864			
			4	2,7	4,0	[0; 5]	0,455	0,848			
			5	2,5	3,8	[0; 5]	0,368	0,81			
			6	2,1	4,2	[0; 5]	0,199	0,878			
			7	2,3	3,9	[0; 5]	0,28	0,83			
			8	3,3	4,3	[0; 5]	0,682	0,891			
			9	2,8	3,9	[0; 5]	0,498	0,83			
10			2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848				
11	2,4	–	[0; 5]	0,324	–						

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>4. Спроможність проводити заняття з командним складом, офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону</i>	0,03	1	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903	0,435	0,862	
				2	2,6	4,3	[0; 5]	0,412	0,891			
				3	2,9	3,9	[0; 5]	0,539	0,83			
				4	2,5	4,5	[0; 5]	0,368	0,913			
				5	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864			
				6	2,7	4,0	[0; 5]	0,455	0,848			
				7	2,8	3,9	[0; 5]	0,498	0,83			
				8	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848			
				9	2,8	3,9	[0; 5]	0,498	0,83			
				10	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864			
				11	2,5	–	[0; 5]	0,368	–			
			<i>5. Організовувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів у батальйоні</i>	0,02	1	2,8	4,1	[0; 5]	0,498	0,864	0,356	0,847
					2	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
					3	2,6	3,7	[0; 5]	0,412	0,789		
					4	2,3	3,6	[0; 5]	0,28	0,766		
					5	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
					6	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848		
					7	2,4	4,0	[0; 5]	0,324	0,848		
					8	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
					9	2,3	4,3	[0; 5]	0,28	0,891		
					10	2,6	4,2	[0; 5]	0,412	0,878		
11	2,2	–	[0; 5]	0,239	–							
<i>б. Спроможність формувати політику у сфері якості</i>	0,14	<i>1. Знати складові якості освіти</i>	0,05	1	54,569	74,655	[0; 100]	0,468	0,796	0,397	0,754	
				2	55,174	75,139	[0; 100]	0,48	0,801			
				3	52,681	73,145	[0; 100]	0,427	0,779			
				4	45,215	67,172	[0; 100]	0,264	0,7			
				5	48,356	69,685	[0; 100]	0,332	0,736			
				6	48,979	70,183	[0; 100]	0,345	0,742			
				7	46,207	67,965	[0; 100]	0,285	0,712			

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
				8	45,807	67,646	[0; 100]	0,276	0,707				
				9	55,598	75,479	[0; 100]	0,489	0,805				
				10	50,887	71,71	[0; 100]	0,387	0,762				
				11	62,065	–	[0; 100]	0,616	–				
		<i>2.Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій</i>	0,04			1	50,742	68,837	[0; 100]	0,384	0,724	0,396	0,761
						2	50,773	71,618	[0; 100]	0,385	0,761		
						3	57,293	76,834	[0; 100]	0,524	0,819		
						4	54,321	74,457	[0; 100]	0,462	0,794		
						5	48,777	70,021	[0; 100]	0,341	0,74		
						6	42,492	64,993	[0; 100]	0,208	0,666		
						7	46,091	67,873	[0; 100]	0,282	0,71		
	8					64,934	82,947	[0; 100]	0,665	0,871			
	9					54,875	74,9	[0; 100]	0,474	0,799			
	10					47,421	68,937	[0; 100]	0,311	0,725			
	11	47,598	–	[0; 100]	0,315	–							
	<i>3. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо</i>	0,05			1	2,7	4,6	[0; 5]	0,455	0,923	0,454	0,869	
					2	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878			
					3	2,3	4,1	[0; 5]	0,28	0,864			
					4	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848			
					5	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848			
					6	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848			
					7	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878			
					8	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864			
9					2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891				
10					2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848				
11					2,5	–	[0; 5]	0,368	–				
<i>7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його</i>	0,18	<i>1.Знати основи моніторингу навчального процесу у військовому</i>	0,03	1	54,331	74,465	[0; 100]	0,462	0,794	0,42	0,778		
				2	52,289	72,831	[0; 100]	0,418	0,776				
				3	56,587	76,27	[0; 100]	0,51	0,813				
				4	49,332	70,465	[0; 100]	0,353	0,746				
				5	47,008	68,606	[0; 100]	0,302	0,721				

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
оцінювання тощо		підрозділі або у ВВНЗ		6	54,064	74,251	[0; 100]	0,457	0,792			
				7	54,476	74,581	[0; 100]	0,466	0,795			
				8	50,536	71,428	[0; 100]	0,38	0,758			
				9	55,765	75,612	[0; 100]	0,493	0,806			
				10	52,726	73,181	[0; 100]	0,428	0,78			
				11	49,337	–	[0; 100]	0,353	–			
	2. Визначати параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ	0,05			1	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83	0,438	0,86
					2	2,5	3,7	[0; 5]	0,368	0,789		
					3	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
					4	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
					5	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
					6	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848		
					7	3,0	4,6	[0; 5]	0,578	0,923		
					8	2,4	4	[0; 5]	0,324	0,848		
					9	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					10	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
					11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
	3. Спроможність перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й надавати допомогу командирам підрозділів в організації занять,	0,04			1	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81	0,408	0,858
					2	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
					3	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903		
					4	2,1	3,9	[0; 5]	0,199	0,83		
					5	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
					6	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
					7	2,9	4,2	[0; 5]	0,539	0,878		
					8	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848		
					9	2,7	4,1	[0; 5]	0,455	0,864		
					10	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
					11	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		

Продовж. додатку Р

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>впроваджувати передові методи й форми навчання</i>									
		<i>4. Здатність доцільно дібрати форми й методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ</i>	0,04	1	55,779	75,623	[0; 100]	0,493	0,807	0,348	0,739
				2	51,012	71,81	[0; 100]	0,39	0,763		
				3	50,723	71,579	[0; 100]	0,384	0,76		
				4	45,518	67,414	[0; 100]	0,27	0,703		
				5	49,547	66,442	[0; 100]	0,358	0,689		
				6	47,542	70,637	[0; 100]	0,314	0,748		
				7	47,836	69,034	[0; 100]	0,32	0,727		
				8	49,931	69,269	[0; 100]	0,366	0,73		
				9	46,434	70,945	[0; 100]	0,29	0,752		
				10	51,55	68,147	[0; 100]	0,402	0,714		
				11	44,303	–	[0; 100]	0,245	–		
		<i>5. Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,02	1	2,6	4	[0; 5]	0,412	0,848	0,415	0,857
				2	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
				3	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				4	2,4	3,9	[0; 5]	0,324	0,83		
				5	2,3	3,8	[0; 5]	0,28	0,81		
				6	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
				7	2,6	4,1	[0; 5]	0,412	0,864		
				8	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				9	2,5	4	[0; 5]	0,368	0,848		
				10	2,8	4,3	[0; 5]	0,498	0,891		
				11	2,7	–	[0; 5]	0,455	–		

Додаток С

Рівень сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління (заочна форма навчання) за результатами вхідних і вихідних замірів у контексті формування окремих компетенцій (набір 2013–2015 років)

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію	Результати вимірювання за критерієм			Інтервал оцінки	Значення функції Харрінгтона		Середнє d_1	Середнє d_2
				Слухач	Констатуюче вимірювання	Контрольне вимірювання		d_1	d_2		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу	0,10	1. Розуміти роль мотивації в поліпшенні результатів військової освіти	0,03	1	46,625	72,808	[0; 100]	0,294	0,775	0,348	0,785
				2	43,495	70,099	[0; 100]	0,228	0,741		
				3	37,568	64,97	[0; 100]	0,121	0,665		
				4	52,38	77,788	[0; 100]	0,42	0,828		
				5	47,051	73,176	[0; 100]	0,303	0,78		
				6	53,228	78,522	[0; 100]	0,439	0,835		
				7	53,228	73	[0; 100]	0,439	0,778		
				8	61,975	86,108	[0; 100]	0,614	0,892		
				9	46,499	72,699	[0; 100]	0,291	0,774		
				10	50,647	–	[0; 100]	0,382	–		
				11	51,894	–	[0; 100]	0,41	–		
				12	51,197	–	[0; 100]	0,394	–		
				13	41,525	–	[0; 100]	0,19	–		
		2. Уміти мотивувати вдосконалення	0,07	1	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
				2	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848		
				3	2	3,7	[0; 5]	0,162	0,789		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>навчально-виховного процесу</i>		4	2,8	4,4	[0; 5]	0,498	0,903	0,406	0,879
				5	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
				6	2,8	4,5	[0; 5]	0,498	0,913		
				7	2,8	4,2	[0; 5]	0,498	0,878		
				8	3,3	4,9	[0; 5]	0,682	0,945		
				9	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
				10	2,7	–	[0; 5]	0,455	–		
				11	2,7	–	[0; 5]	0,455	–		
				12	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
				13	2,2	–	[0; 5]	0,239	–		
2.Спроможність планувати навчально-виховний процес	0,15	<i>1. Розуміти роль планування в системі військової освіти</i>	0,05	1	46,635	72,816	[0; 100]	0,294	0,775	0,352	0,801
				2	56,306	81,186	[0; 100]	0,504	0,857		
3				43,824	70,384	[0; 100]	0,235	0,745			
4				51,509	77,034	[0; 100]	0,401	0,821			
5				47,409	73,486	[0; 100]	0,311	0,783			
6				51,291	76,846	[0; 100]	0,396	0,819			
7				45,71	72,016	[0; 100]	0,274	0,766			
8				49,531	75,322	[0; 100]	0,358	0,803			
9				53,324	78,605	[0; 100]	0,441	0,835			
10				47,623	–	[0; 100]	0,316	–			
11				46,582	–	[0; 100]	0,293	–			
12				53,095	–	[0; 100]	0,436	–			
13				47,665	–	[0; 100]	0,317	–			
		<i>2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу</i>	0,10	1	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878	0,417	0,889
				2	3	4,6	[0; 5]	0,578	0,923		
				3	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848		
				4	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903		
				5	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
				6	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903		
				7	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864		
				8	2,6	4,3	[0; 5]	0,412	0,891		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
				9	2,8	4,5	[0; 5]	0,498	0,913		
				10	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		
				11	2,7	–	[0; 5]	0,455	–		
				12	2,8	–	[0; 5]	0,498	–		
				13	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		
3. Здатність організувати навчально-виховний процес	0,21	<i>1. Знати й розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу</i>	0,07	1	44,056	70,585	[0; 100]	0,24	0,748	0,37	0,802
				2	40,645	67,633	[0; 100]	0,173	0,707		
				3	51,042	76,63	[0; 100]	0,391	0,817		
				4	48,782	74,674	[0; 100]	0,341	0,796		
				5	51,667	77,171	[0; 100]	0,405	0,822		
				6	47,085	73,206	[0; 100]	0,304	0,78		
				7	53,798	79,015	[0; 100]	0,451	0,839		
				8	53,78	79	[0; 100]	0,451	0,839		
				9	57,553	82,266	[0; 100]	0,53	0,866		
				10	47,964	–	[0; 100]	0,323	–		
				11	48,735	–	[0; 100]	0,34	–		
				12	46,187	–	[0; 100]	0,284	–		
				13	59,798	–	[0; 100]	0,574	–		
		0,10	<i>2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ;</i>	1	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848	0,423	0,89
	2			2,2	3,9	[0; 5]	0,239	0,83			
	3			2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903			
	4			2,6	4,3	[0; 5]	0,412	0,891			
	5			2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903			
	6			2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878			
	7			2,8	4,5	[0; 5]	0,498	0,913			
	8			2,7	4,5	[0; 5]	0,455	0,913			
	9			3	4,7	[0; 5]	0,578	0,931			
	10			2,5	–	[0; 5]	0,368	–			
				11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
				12	2,4	–	[0; 5]	0,324	–		
				13	3,2	–	[0; 5]	0,649	–		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		<i>3. Здійснювати проектування й вибір технологій для застосування в навчальному процесі</i>	0,04	1	55,112	80,153	[0; 100]	0,479	0,849	0,338	0,796	
				2	47,349	73,434	[0; 100]	0,31	0,783			
				3	46,028	72,291	[0; 100]	0,281	0,769			
				4	52,752	78,11	[0; 100]	0,428	0,831			
				5	53,381	78,655	[0; 100]	0,442	0,836			
				6	50,789	76,411	[0; 100]	0,385	0,815			
				7	43,024	69,691	[0; 100]	0,219	0,736			
				8	46,291	72,519	[0; 100]	0,287	0,772			
				9	46,939	73,079	[0; 100]	0,301	0,778			
				10	44,055	–	[0; 100]	0,24	–			
				11	43,639	–	[0; 100]	0,231	–			
				12	53,822	–	[0; 100]	0,452	–			
				4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців	0,10	<i>1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень</i>	0,04	1	60,544			84,86
2	39,15	66,339	[0; 100]					0,147	0,687			
3	47,714	73,75	[0; 100]					0,318	0,786			
4	36,415	63,972	[0; 100]					0,104	0,649			
5	49,877	75,621	[0; 100]					0,365	0,807			
6	44,472	70,944	[0; 100]					0,248	0,752			
7	57,78	82,463	[0; 100]					0,534	0,867			
8	39,295	66,464	[0; 100]					0,149	0,689			
9	48,978	74,844	[0; 100]					0,345	0,798			
10	43,074	–	[0; 100]					0,22	–			
11	49,988	–	[0; 100]					0,368	–			
12	46,836	–	[0; 100]					0,298	–			
13	41,248	–	[0; 100]					0,184	–			
		<i>2. Спроможність застосовувати методи психолого-</i>	0,06		1	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903		
					2	2,6	4,4	[0; 5]	0,412	0,903		
					3	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903		
					4	2	4,3	[0; 5]	0,162	0,891		
					5	2,1	3,8	[0; 5]	0,199	0,81		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
		<i>педагогічних досліджень у навчальному процесі</i>		6	2,5	3,8	[0; 5]	0,368	0,81	0,383	0,877		
				7	2,6	4,2	[0; 5]	0,412	0,878				
				8	2,7	4,3	[0; 5]	0,455	0,891				
				9	2,8	4,4	[0; 5]	0,498	0,903				
				10	2,3	–	[0; 5]	0,28	–				
				11	2,8	–	[0; 5]	0,498	–				
				12	2,4	–	[0; 5]	0,324	–				
			13	2,7	–	[0; 5]	0,455	–					
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології ті педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу	0,12	<i>1. Спроможність розробляти плани бойової підготовки</i>	0,02	1	2,9	4,6	[0; 5]	0,539	0,923	0,381	0,831		
				2	2,5	2,5	[0; 5]	0,368	0,368				
				3	2,40	4,1	[0; 5]	0,324	0,864				
				4	2,8	4,5	[0; 5]	0,498	0,913				
				5	2,40	4,6	[0; 5]	0,324	0,923				
				6	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903				
				7	2,30	4	[0; 5]	0,28	0,848				
				8	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864				
				9	2,50	4,2	[0; 5]	0,368	0,878				
				10	2,3	–	[0; 5]	0,28	–				
				11	2,30	–	[0; 5]	0,28	–				
				12	2,8	–	[0; 5]	0,498	–				
				13	2,60	–	[0; 5]	0,412	–				
			<i>2. Спроможність організувати й контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити</i>	0,03	1	3,2	4,8	[0; 5]	0,649	0,939	0,354	0,867	
						2	2,1	3,8	[0; 5]	0,199			0,81
						3	2,5	4,2	[0; 5]	0,368			0,878
						4	1,9	3,7	[0; 5]	0,128			0,789
						5	2,6	4,3	[0; 5]	0,412			0,891
						6	2,4	4,1	[0; 5]	0,324			0,864
						7	3,1	4,7	[0; 5]	0,615			0,931
						8	2,1	3,8	[0; 5]	0,199			0,81
						9	2,6	4,3	[0; 5]	0,412			0,891
						10	2,3	–	[0; 5]	0,28			–

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>пропозиції щодо змісту й методики проведення занять, виходячи з особливої службової діяльності та специфіки навчально-бойових завдань</i>		11	2,6	–	[0; 5]	0,412			
				12	2,5	–	[0; 5]	0,368			
				13	2,2	–	[0; 5]	0,239			
		<i>3. Спроможність особисто керувати однією з груп гуманітарної підготовки офіцерів</i>	0,02	1	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903	0,425	0,891
				2	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864		
				3	2,9	4,6	[0; 5]	0,539	0,923		
				4	2,8	4,5	[0; 5]	0,498	0,913		
				5	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848		
				6	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864		
				7	3	4,7	[0; 5]	0,578	0,931		
				8	2,9	4,6	[0; 5]	0,539	0,923		
				9	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848		
				10	3,2	–	[0; 5]	0,649	–		
				11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
				12	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		
				13	2,3	–	[0; 5]	0,28	–		
		<i>4. Спроможність проводити заняття з офіцерами, прапорщиками</i>	0,03	1	2,7	4,3	[0; 5]	0,455	0,891		
				2	2,5	4,2	[0; 5]	0,368	0,878		
				3	2,6	4,3	[0; 5]	0,412	0,891		
				4	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864		
				5	2,6	4,3	[0; 5]	0,412	0,891		

Продовж. додатку С

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
		<i>та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону</i>		6	2,7	4,4	[0; 5]	0,455	0,903	0,374	0,862				
				7	2	3,8	[0; 5]	0,162	0,81						
				8	1,9	3,6	[0; 5]	0,128	0,766						
				9	2,4	4,1	[0; 5]	0,324	0,864						
				10	2,6	–	[0; 5]	0,412	–						
				11	2,9	–	[0; 5]	0,539	–						
				12	2,8	–	[0; 5]	0,498	–						
				13	2,5	–	[0; 5]	0,368	–						
				5. Організовува ти й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів у батальйоні	0,02	1	2,1	3,8	[0; 5]			0,199	0,81	0,424	0,886
						2	2,3	4	[0; 5]			0,28	0,848		
						3	3,4	4,9	[0; 5]			0,712	0,945		
						4	2,8	4,5	[0; 5]			0,498	0,913		
						5	2,4	4,1	[0; 5]			0,324	0,864		
	6	2,5	4,1			[0; 5]	0,368	0,864							
	7	2,8	4,5			[0; 5]	0,498	0,913							
	8	2,7	4,3			[0; 5]	0,455	0,891							
	9	2,9	4,6			[0; 5]	0,539	0,923							
	10	2,5	–			[0; 5]	0,368	–							
	11	2,4	–	[0; 5]	0,324	–									
	12	2,8	–	[0; 5]	0,498	–									
	13	2,7	–	[0; 5]	0,455	–									
	6.Спроможність формува ти політику у сфері якості військової освіти	0,14	1. Знати складові якості освіти	0,05	1	51,876	77,352	[0; 100]	0,409	0,824	0,364	0,801			
					2	44,457	70,931	[0; 100]	0,248	0,752					
3					54,52	79,64	[0; 100]	0,467	0,845						
4					53,263	78,552	[0; 100]	0,439	0,835						
5					42,638	69,357	[0; 100]	0,211	0,731						
6					46,119	72,37	[0; 100]	0,283	0,77						
7					56,6	81,441	[0; 100]	0,51	0,859						
8					54,515	79,636	[0; 100]	0,466	0,845						
9					44,161	70,676	[0; 100]	0,242	0,749						

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
				10	60,52	–	[0; 100]	0,587	–				
				11	49,286	–	[0; 100]	0,352	–				
				12	47,099	–	[0; 100]	0,304	–				
				13	42,559	–	[0; 100]	0,21	–				
		<i>2. Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій</i>	0,04			1	50,149	75,857	[0; 100]	0,371	0,809	0,316	0,763
						2	48,055	74,045	[0; 100]	0,325	0,79		
						3	49,101	74,95	[0; 100]	0,348	0,799		
						4	45,75	72,05	[0; 100]	0,275	0,766		
						5	49,901	75,642	[0; 100]	0,366	0,807		
						6	50,482	76,145	[0; 100]	0,379	0,812		
						7	38,67	65,924	[0; 100]	0,139	0,681		
						8	35,913	63,538	[0; 100]	0,097	0,642		
						9	45,188	71,564	[0; 100]	0,263	0,76		
	10					48,804	–	[0; 100]	0,342	–			
	11	55,584				–	[0; 100]	0,489	–				
	12	52,494				–	[0; 100]	0,423	–				
	13	46,728				–	[0; 100]	0,296	–				
	<i>3. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо</i>	0,05			1	2,1	4,4	[0; 5]	0,199	0,903	0,407	0,876	
					2	2,2	4,1	[0; 5]	0,239	0,864			
					3	2,7	4,6	[0; 5]	0,455	0,923			
					4	2,6	4,6	[0; 5]	0,412	0,923			
					5	2,5	3,8	[0; 5]	0,368	0,81			
					6	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864			
					7	2,8	4	[0; 5]	0,498	0,848			
					8	2,7	4,6	[0; 5]	0,455	0,923			
					9	3	3,9	[0; 5]	0,578	0,83			
					10	2,6	–	[0; 5]	0,412	–			
11					2,6	–	[0; 5]	0,412	–				
12					2,4	–	[0; 5]	0,324	–				
13					3	–	[0; 5]	0,578	–				
7. Здатність	0,18	<i>1. Спроможніс</i>	0,03	1	40,192	67,241	[0; 100]	0,165	0,701				

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	ть перевіряти організацію й хід бойової підготовки в підрозділах полку (батальйону), усувати виявлені недоліки й подавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, упроваджувати передові методи й форми навчання			2	43,935	70,48	[0; 100]	0,237	0,746	0,361	0,799
				3	63,509	87,457	[0; 100]	0,641	0,9		
				4	53,07	78,385	[0; 100]	0,435	0,834		
				5	45,318	71,677	[0; 100]	0,266	0,762		
				6	45,502	71,836	[0; 100]	0,27	0,764		
				7	52,505	77,896	[0; 100]	0,423	0,829		
				8	50,381	76,058	[0; 100]	0,376	0,811		
				9	54,851	79,926	[0; 100]	0,474	0,847		
				10	47,305	–	[0; 100]	0,309	–		
				11	44,889	–	[0; 100]	0,257	–		
				12	52,227	–	[0; 100]	0,417	–		
				13	52,655	–	[0; 100]	0,426	–		
				2. Визначити параметри, критерії й показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ	0,05	1	2,5	4,5	[0; 5]		
	2	2,2	4,1			[0; 5]	0,239	0,864			
	3	2,4	4,6			[0; 5]	0,324	0,923			
	4	2,6	4,8			[0; 5]	0,412	0,939			
	5	2,8	4,9			[0; 5]	0,498	0,945			
	6	2,5	4,1			[0; 5]	0,368	0,864			
	7	2,8	4,7			[0; 5]	0,498	0,931			
	8	2,7	4,6			[0; 5]	0,455	0,923			
9	3	4,2	[0; 5]	0,578	0,878						
10	2,5	–	[0; 5]	0,368	–						
11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–						

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>3. Спроможність проводити моніторинг навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>	0,04	12	2,5	–	[0; 5]	0,368	–	0,408	0,903
				13	3,1	–	[0; 5]	0,615	–		
				1	2,3	4,4	[0; 5]	0,28	0,903		
				2	2,2	4,8	[0; 5]	0,239	0,939		
				3	2,7	4,6	[0; 5]	0,455	0,923		
				4	2,6	4,5	[0; 5]	0,412	0,913		
				5	2,7	4,2	[0; 5]	0,455	0,878		
				6	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
				7	2,8	4,8	[0; 5]	0,498	0,939		
				8	2,7	4,6	[0; 5]	0,455	0,923		
				9	2,9	4	[0; 5]	0,539	0,848		
				10	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		
				11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
		12	2,4	–	[0; 5]	0,324	–				
		13	2,8	–	[0; 5]	0,498	–				
		<i>4. Здатність доцільно дібрати форми і методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ</i>	0,04	1	51,271	76,829	[0; 100]	0,396	0,819	0,318	0,776
				2	49,689	76,468	[0; 100]	0,361	0,815		
				3	49,453	75,459	[0; 100]	0,356	0,805		
				4	38,652	75,255	[0; 100]	0,139	0,803		
				5	39,407	65,908	[0; 100]	0,151	0,68		
				6	47,349	66,561	[0; 100]	0,31	0,691		
				7	46,484	73,434	[0; 100]	0,291	0,783		
				8	51,189	72,685	[0; 100]	0,394	0,774		
				9	52,099	76,758	[0; 100]	0,414	0,818		
				10	43,044	–	[0; 100]	0,219	–		
				11	53,347	–	[0; 100]	0,441	–		
				12	45,953	–	[0; 100]	0,279	–		
				13	50,637	–	[0; 100]	0,382	–		
		<i>5. Готувати підсумкові документи за</i>	0,02	1	2,3	4	[0; 5]	0,28	0,848		
				2	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
				3	2,9	4,8	[0; 5]	0,539	0,939		

Продовж. додатку С

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		<i>результатами оцінювання результатів навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ</i>		4	2,6	4,5	[0; 5]	0,412	0,913	0,408	0,891
				5	2,7	4	[0; 5]	0,455	0,848		
				6	2,5	4,1	[0; 5]	0,368	0,864		
				7	2,8	4,8	[0; 5]	0,498	0,939		
				8	2,7	4,9	[0; 5]	0,455	0,945		
				9	2,9	4,1	[0; 5]	0,539	0,864		
				10	2,5	–	[0; 5]	0,368	–		
				11	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		
				12	2,1	–	[0; 5]	0,199	–		
				13	2,6	–	[0; 5]	0,412	–		

Додаток Т

Узагальнені результати рівня сформованості спеціальної педагогічної компетентності в магістрів військово-соціального управління денної й заочної форми навчання

Фактор	Денна форма навчання (2012–2013 н. р.)			Денна форма навчання (2013–2014 н. р.)			Денна форма навчання (2014–2015 н. р.)			Заочна форма навчання (2012–2014 н. р.)			Заочна форма навчання (2013–2015 н. р.)		
	Констагуєче вимірювання	Контрольне вимірювання	Різниця	Констагуєче вимірювання	Контрольне вимірювання	Різниця	Констагуєче вимірювання	Контрольне вимірювання	Різниця	Констагуєче вимірювання	Контрольне вимірювання	Різниця	Констагуєче вимірювання	Контрольне вимірювання	Різниця
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>1.Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу.</i>	41,35	85,17	43,81	43,43	83,13	39,7	41,41	84,21	42,8	40,54	83,4	42,85	38,77	84,97	46,2
<i>2.Спроможність планувати навчально-виховний процес.</i>	49,38	86,11	36,72	46,32	83,98	37,66	42,24	84,5	42,27	39,79	82,06	42,27	39,41	85,86	46,45
<i>3. Здатність організувати навчально-виховний процес.</i>	45,77	83,09	37,32	43,21	82,61	39,4	42,85	83,58	40,73	36,67	79,57	42,9	38,76	84,16	45,39
<i>4. Здатність застосовувати методи психолого-</i>	46,58	82,69	36,11	44,19	83,35	39,16	44,06	84,88	40,82	36,44	81,09	44,65	34,64	83,21	48,57

Продовж. додатку Г

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців та колективу військовослужбовців.</i>															
<i>5. Здатність використовувати професійно - профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу.</i>	47,62	86,43	38,81	43,83	85,18	41,35	39,45	85,55	46,1	38,77	85,56	46,79	38,6	86,67	48,07
<i>6. Спроможність формувати політику у сфері якості.</i>	43,23	81,42	38,19	40,61	81,18	40,57	43,22	82,84	39,62	41,62	79,53	37,91	36,38	81,56	45,18
<i>7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо.</i>	47,14	85,62	38,48	40,14	82,29	42,16	40,7	83,65	42,95	40,44	81,7	41,26	38,2	85,58	47,37
<i>Рівень сформованості</i>	41,35	81,42	40,07	40,14	81,18	41,04	39,45	82,84	43,39	36,44	79,53	43,09	34,64	81,56	46,92

Продовж. додатку Т

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
СПК по групах навчання.															
Узагальнений рівень сформованості СПК у слухачів денної форма навчання.	Констатуюче вимірювання				39,45										
	Контрольне вимірювання				81,18										
Узагальнений рівень сформованості СПК у слухачів заочної форми навчання.	Констатуюче вимірювання										34,64				
	Контрольне вимірювання										79,53				