

ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПОГРЕБНЯК ДМИТРО ВІТАЛІЙОВИЧ

УДК 355.233:796(477)

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ
ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Д. В. ПОГРЕБНЯК

Науковий керівник:
ЯГУПОВ Василь Васильович,
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Погребняк Д. В. Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». – Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Київ, 2021.

У дисертації визначено теоретичні основи розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України (далі – НФПіС), обґрунтовано й експериментально перевірено результативність організаційно-педагогічних умов її розвитку у системі післядипломної освіти.

Актуальність теми дослідження зумовлена суттєвим підвищенням вимог до системи військової освіти у зв'язку з потребою забезпечення Збройними силами (далі – ЗС) та іншими військовими формуваннями України територіальної цілісності та суб'єктності нашої держави в умовах ведення гібридної війни, зумовлює необхідність удосконалення різних її ланок з урахуванням зовнішніх і внутрішніх її детермінант, особливостей геополітики в Європі та світі, а також соціально-економічного стану держави.

Система військової освіти потребує обґрунтування сучасних методологічних підходів, теоретичних і методичних основ професійної підготовки військових фахівців відповідно до потреб ЗС України. Для цього необхідно впроваджувати сучасні контекстні методи навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки їх особового складу взагалі та офіцерів, зокрема. Водночас досвід застосування ЗС України на сході нашої держави свідчить про необхідність підвищення вимог до якості професійної підготовки військових фахівців, а результативність виконання бойових і навчально-бойових завдань безпосередньо залежить від фізичної

підготовленості особового складу військової частини (підрозділу). З урахуванням того факту, що військовослужбовці, які періодично знаходяться на лінії бойового зіткнення, мають обмежений час і можливість для занять фізичною підготовкою, до фахової компетентності посадових осіб, які відповідають за її організацію, висуваються якісно нові, дуже часто і нестандартні вимоги. Від фахової компетентності саме начальників фізичної підготовки та спорту військових частин Збройних сил України суттєво залежить успішність виконання бойових завдань військовими частинами (підрозділами). У зв'язку з цим розвиток їх фахової компетентності є актуальною проблемою як у теоретичному, так і в прикладному аспектах. Удосконалення їх фахової підготовленості передбачає розвиток ними фахових цінностей і мотивів, спеціальних знань, умінь, навичок і здатностей, професійно важливих якостей з урахуванням цілей, завдань і засобів їх фахової діяльності, що дозволить їм якісно виконувати обов'язки за посадою.

З'ясовано суть поняття «фахова компетентність НФПіС» як їх фахова підготовленість, здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов'язки, творчо підходити до організації своєї фахової діяльності, що зумовлюється їх позитивним ставленням, вмотивованістю до неї, фаховими знаннями, навичками, вміннями, здатностями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами її здійснення, а також професійно важливими якостями. Обґрунтовано ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) та суб'єктний компоненти їх фахової компетентності.

Результати аналітико-констатувального етапу дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості фахової компетентності НФПіС, що й зумовило необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов її розвитку у системі післядипломної освіти та експериментальної перевірки їх результативності.

Першою умовою визначено педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС, що дає змогу виявити як педагогічні, так і організаційні аспекти підвищення їх кваліфікації. Результатом педагогічного моделювання її розвитку є відповідна структурно-функціональна модель, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених цільово-методологічного, змістовно-функціонального, суб'єктного, організаційно-діяльнісного та діагностично-результативного блоків. Реалізація моделі забезпечується нижчевикладеними організаційно-педагогічними умовами.

Другою педагогічною умовою є вдосконалення методики контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яка ґрунтується на провідних ідеях компетентнісного, системного, контекстного, андрагогічного та суб'єктно-діяльнісного підходів і реалізується за допомогою контекстних і суб'єктно-діяльнісних видів навчальних занять, а також авторського спецкурсу «Основи фахової діяльності НФПіС».

Методика контекстного розвитку є авторською і представляє комплекс провідної ідеї, принципів, найбільш оптимальних методів, форм і засобів розвитку фахової компетентності НФПіС, що містить ціннісно-мотиваційний, теоретичний, практичний і творчо-рефлексивний етапи. Досягнення її цілей забезпечується шляхом використання технологій інтерактивного і проблемно-ситуативного навчання, а її впровадження на курсах підвищення кваліфікації сприяє систематизації і поглибленню їх теоретичних знань, розвитку загальних й специфічних фахових здатностей і професійно важливих якостей.

Третьою педагогічною умовою є забезпечення саморозвитку НФПіС у навчальній діяльності шляхом створення умов для актуалізації їх фахової і навчальної суб'єктності, суб'єктного ставлення до підвищення кваліфікації та професійного рівня, а також суб'єктної поведінки у навчально-пізнавальній діяльності.

Четвертою педагогічною умовою є об'єктивне оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС. В роботі доповнені та конкретизовані такі критерії – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, індивідуально-психічний та суб'єктний. Визначені такі рівні її розвиненості: низький, середній і високий.

За результатами педагогічного експерименту виявлено позитивний вплив обґрунтованих організаційно-педагогічних умов на динаміку розвитку фахової компетентності НФПіС. Результати розрахунку статистичної достовірності експериментальних даних за допомогою Т-критерію Вілкоксона засвідчили, що впровадження відповідних організаційно-педагогічних умов забезпечило розвиток їх фахової компетентності, що має статистично значущу відмінність.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше:

теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти (педагогічне моделювання поетапного розвитку їх фахової компетентності; удосконалення методики контекстного її розвитку; забезпечення саморозвитку начальників фізичної підготовки і спорту як слухачів у навчальній діяльності; об'єктивне оцінювання розвиненості їх фахової компетентності), методологічними основами реалізації яких визначено компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи;

спроектовано структурно-функціональну модель поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти, що складається із послідовних, взаємопов'язаних взаємозумовлених цільово-методологічного, змістовно-функціонального, суб'єктного, організаційно-діяльнісного та діагностично-результативного блоків; модель реалізує ілюстративну, пояснювальну та координаційну функції, відображає

структуру і послідовність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх її блоків, візуалізує системність методологічних підходів, дидактичних принципів, організаційно-педагогічних умов, змісту, методики контекстного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України та критеріїв діагностування її розвиненості;

удосконалено: методику контекстного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти, яка реалізується впродовж ціннісно-мотиваційного, теоретичного, практичного та творчо-рефлексивного етапів, сприяє систематизації й поглибленню їх теоретичних і практичних знань, розвитку фахових умінь, здатностей, професійно важливих якостей, а також цінностей і мотивації фахової діяльності;

діагностичний інструментарій оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України; удосконалення полягає в доповненні й конкретизації таких критеріїв її діагностування з урахуванням змісту їх фахової діяльності: ціннісно-мотиваційного (фахові цінності, ставлення до обраного фаху, фахові інтереси та мотивація); когнітивного (військово-професійні, фахові та дидактичні знання); організаційно-діяльнісного (праксеологічний, організаційний аспект, педагогічні навички та вміння); індивідуально-психічного (емоційний стан, професійно важливі якості та фізична підготовленість); суб'єктного (фахова самооцінка, рефлексія та саморефлексія, професійна суб'єктність) та уточненні їх показників;

дістало подальшого розвитку сутність і зміст поняття «фахова компетентність начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України» (подальший розвиток полягає у введенні до дефініції суттєвих видових ознак: «здатність і готовність оптимально виконувати функціональні обов'язки, творчо підходити до організації фахової діяльності, що зумовлюється його позитивним ставленням і схильністю до фахової діяльності», «засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та

засобами здійснення фахової діяльності»).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в реалізації основних результатів дослідження у системі післядипломної освіти, що здійснено шляхом їх упровадження в освітній процес чотирьох ВВНЗ.

Отримані результати дослідження можуть бути використані у системі підвищення кваліфікації та професійного рівня офіцерів у ВВНЗ, слухачів оперативно-тактичного рівня підготовки Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, офіцерів у закладах вищої освіти Державної прикордонної служби України, Міністерства внутрішніх справ і Служби безпеки України.

Ключові слова: начальник фізичної підготовки і спорту, фахова компетентність, розвиток, організаційно-педагогічні умови, педагогічне моделювання, методика, критерії та показники оцінювання, рівні розвиненості, педагогічний експеримент, система післядипломної освіти.

ANNOTATION

Pohrebnyak D. V. Development of professional competence of chiefs of physical training and sport of military units in the postgraduate education system. – Qualifying research paper on the rights of a manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies in speciality 13.00.04 – «Theory and Methods of Vocational Education». – Institute of Vocational Education of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, Kyiv, 2021.

The thesis deals with the theoretical basis of development of professional competence of chiefs of physical training and sport of military units of the Armed Forces of Ukraine (hereinafter referred to as CPTS), it gives substantiation and experimentally verifies the performance of organizational and pedagogic conditions for its development in the postgraduate education system.

The topicality of the issue is conditioned by modern geopolitical conditions, stable tendency to switch to standards of training forces for performance of assignment missions adopted in NATO countries, which actualize the search of effective ways of military education modernization, providing the revision of methodological approaches, improvement theoretical basis and methodical aspects of military officers' professional training. Armed Forces of Ukraine (hereinafter – AF of Ukraine) have an essential need for full-fledged, competent in correspondent sphere military officers, able and ready for performing of missions within military professional activity.

We have found out the essence of the concept «professional competence of CPTS» as their ability and readiness to optimally perform your functional responsibilities, to approach creatively to professional activity, which is conditioned by his positive attitude and aptitude to the latter, professional knowledge, skills and abilities, acquired by ways, methods, technologies and means for professional activity, as well as professionally important qualities. There was substantiated its value-motivating, cognitive, praxeological, individually mental (professionally important qualities) and subjective components.

The results of analytically-stating stage of research stated insufficient level of development of CPTS's professional competence, namely this has resulted in the necessity to substantiate the organisational and pedagogical conditions of its development and experimental verification of their effectiveness.

It was decided that the *first condition* is pedagogical modelling of the development of CPTS's professional competence, which enables to reveal both pedagogical and organizational aspects of their qualification improvement. A correspondent professionally-oriented model consisting of interrelated and mutually conditioned target-and-methodological, content-and-function, subjective, organization-and-activity and diagnosing-and-result blocks is the result of pedagogical modelling of professional competence development. Model realization is provided by the following organization-and-pedagogical conditions.

The second pedagogical condition is improvement of context methods for

development of CPTS's professional competence in the postgraduate education system, which bases on the leading ideas of a competence-based, systemic, context, andragogical and subject-and-activity approaches, and realizes itself with help contextual and subject-and-activity types of training, as well as the proprietary special course «Basis of professional activity of CPTS».

Proprietary methodology is the complex of a leading idea, principle, forms and means of CPTS's professional competence, which contains the value-motivating, theoretical, practical and creative-and-reflexive stages. Achieving its aims is provided by use of interactive and problem-and-situation studying technologies, and its implementation at courses for qualification improvement will favour the systematization and deepening theoretical knowledge, development of general and specific professional abilities and professionally important qualities.

The third pedagogical condition is to provide self-development of CPTS in educational activity by creation conditions for their professional and educational subjectivity actualization, their subjective attitude and subjective behaviour in educational and cognitive activity during the qualification improvement courses.

The fourth pedagogical condition is the use of clarified objective criteria of evaluation of CPTS's professional competence, namely value-and-motivation, cognitive, organization-and-activity, individual mental and subjective criteria. There are defined following levels of its development: low, medium and high.

Under the results of pedagogical experiment there was found a positive influence of the substantiated organizational and pedagogic conditions on the CPTS's professional competence development dynamics. The results of calculation of experimental data statistical confidence with help of Wilcoxon signed-rank test witnessed that implementation of correspondent organizational and pedagogical conditions provided the development of their professional competence, which is statistically important.

The scientific novelty of the research results is that:

for the first time: there was substantiated organizational and pedagogic conditions for CPTS's professional competence development in the postgraduate

education system (pedagogical modelling of their professional competence development; elaboration of the context method of its development; provision of their self-development in educational activity; using objective criteria for their professional competence development evaluation), methodological basis for realization of which we have defined to be the competence, systematic, contextual, andragogical and subjective-and-activity approaches;

there was projected a structural-and-functional model of CPTS's professional competence development in the postgraduate education system which consists of interconnected target-and-methodological, content-and-function, subjective, organization-and-activity and diagnosing-and-result blocks; the model realizes the illustrative, explanatory and coordination functions, reflects the structure and interrelation of all of its components, visualizes the systematic of methodological approaches, didactical principles, organizational and pedagogical conditions, content, proprietary methodology and criteria for its development diagnosing;

there were improved: proprietary methodology for CPTS's professional competence development in the postgraduate education system, which realizes itself during value-and-motivation, theoretical, practical and creative and reflexive stages and promotes the systematization and deepening their theoretical knowledge, development of professional skills and abilities, professionally important qualities;

diagnosing instruments for evaluation of CPTS's professional competence; improvement lies in completing and concretizing criteria considering the requirements of professional activity: value-and-motivation (professional values, attitude to the chosen profession, professional interests and motivation defined by the latter); cognitive (professional military knowledge, knowledge in the speciality and didactic knowledge); organization-and-activity (praxeological, organizational and pedagogical aspects); individually mental (emotional state, volitional powers and physical fitness level); subjective (professional self-estimation, reflection and self-reflection, professional subjectivity of CPTS);

further development was given to the essence and content of the concept «CPTS's professional competence» (development lies in implementation to the definition essential specific features: «ability and readiness to optimally perform your functional responsibilities, to approach creatively to professional activity organization, which is conditioned by his positive attitude to the latter», «acquired by ways, methods, technologies and means for professional activity»).

Practical value of the received results lies in realisation of the main thesis results in the process of CPTS's professional competence development in the postgraduate education system by implementation of studying-and-methodological recommendations to special course «Basis of CPTS's professional activity» (thematic curriculum, teaching program, topics of reports at seminars, questions for knowledge control, plans of practical lessons, trainings program, role-playing games, practical and theoretical tasks, exercises).

The received results may be used in the system of improvement of qualification and professional level of military officers in higher military educational institutions (HMEI), cadets of operational-tactical training level of National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi, officers in the high education institutions of State Border Service of Ukraine, Ministry of Internal Affairs and Security Service of Ukraine.

Key words: chiefs of physical training and sport, professional competence, development, organizational and pedagogic conditions, pedagogical modelling, proprietary methodology, criteria and factors of evaluation, levels of development, pedagogical experiment, postgraduate education system.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Погребняк Д. В. Загальна методика дослідження проблеми розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол. : А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. 2019. Вип. 67, Т. 2. С. 112–116. (наукометрична база: INDEX COPERNICUS).

2. Погребняк Д. В. Зміст і структура фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військових частин Сухопутних військ Збройних сил України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. 2017. Вип. 50. С. 115–121. (наукометричні бази: INDEX COPERNICUS, GOOGLE SCHOLAR).

3. Погребняк Д. В. Результати впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у систему післядипломної освіти. *Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 72 (2). С. 118–125. (наукометрична база: INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL).

4. Погребняк Д. В., Коновалов Д. О. Методика розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2020. № 1 (95). С. 276–288. (наукометричні бази: CROSSREF, INDEX COPERNICUS MASTER LIST, GOOGLE SCHOLAR, CEJSH).

5. Погребняк Д. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України в системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка : науковий журнал. Педагогічні науки* / [гол. ред. Г. Є. Киричук]. 2018. Вип. 4 (95). С. 160–165. (наукометричні бази: INDEX COPERNICUS, GOOGLE SCHOLAR, ULRICH'S PERIODICALS DIRECTORY, DIRECTORY INDEXING OF INTERNATIONAL RESEARCH JOURNALS).

6. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Інноваційна педагогіка* : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2019. Вип. 18 (2). С. 67–72. (наукометрична база: INDEX COPERNICUS).

Наукові праці, опубліковані в зарубіжних періодичних наукових виданнях:

7. Погребняк Д. В., Ягупов В. В., Малахов Є. В. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (82), Issue: 202, 2019 Sept. S. 45–51. (наукометричні бази: INDEX COPERNICUS, GOOGLE SCHOLAR, CROSSREF, ULRICH'S WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY, UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK, SCRIBD, ACADEMIA. EDU).

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Погребняк Д. В. Військово-професійна компетентність: сутність і зміст. *Вдосконалення системи фізичної підготовки у Збройних силах України в умовах сьогодення та приведення її до сумісності зі стандартами армій*

країн-членів НАТО: мат. міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 13–14 грудня 2016 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. С. 256–258.

9. Погребняк Д. В., Гапоненко Г. М., Гапоненко С. Г., Родіков В. Г., Шемчук В. А. Інтерактивне навчання: передумови, мета та сутність. *Social and economic aspects of education in modern society* : мат. міжнар. конф. (м. Варшава, 20 вересня 2018 року). Варшава : RS Global Sp. z O. O., 2018. С. 44–46.

10. Погребняк Д. В. Зміст мотиваційного компонента в структурі фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військової частини. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 листопада 2017 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2017. С. 203–205.

11. Погребняк Д. В., Павлюк І. М. Підвищення кваліфікації начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України: результати дослідження. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. III міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21–22.11.2019 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2019. С. 186–191.

12. Погребняк Д. В. Сутність і зміст когнітивного критерію фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військової частини. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14–15 лютого 2019 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2019. С. 39–41.

13. Методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у систему післядипломної освіти. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (08–09 травня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 103–106.

Наукові праці, що додатково відображають наукові результати дисертації:

14. Погребняк Д. В. Бойова армійська система як основа підготовки військовослужбовців Збройних сил України. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку спеціальної військово-прикладної спрямованості фізичної підготовки та водолазної підготовки* : тези. наук. семінару (Київ, 20 квітня 2018 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2018. С. 68–70.

15. Погребняк Д. В. Оптимізація фізичної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. *Актуальні проблеми психологічної допомоги, соціальної та медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції* : мат. наук.-практ. конф. (м. Київ, 03 червня 2015 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2015. С. 313–316.

16. Фізична підготовка у військах : практичні рекомендації / Барков В. І., Глазунов С. І., Жембровський С. М., Петрачков О. В., Погребняк Д. В., Сухорада Г. І., Фіногенов Ю. С.; за ред. О. В. Петрачкова. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2017. 272 с.

17. Погребняк Д. В., Серий О. А. Стандарти фізичної підготовки як основа колективної підготовки військовослужбовців підрозділів військ зв'язку. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21–22 листопада 2019 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2019. С. 138–139.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	18
ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	30
1.1. Проблема розвитку фахової компетентності фахівців фізичної підготовки і спорту у педагогічній теорії та практиці	30
1.2. Фахова компетентність начальників фізичної підготовки і спорту військових частин: поняття, зміст, структура і сучасний стан сформованості	40
1.3. Загальна методика дисертаційного дослідження.....	66
Висновки до 1 розділу	75
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	77
2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти	77
2.2. Педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти.....	87
2.3. Методика контексного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин	106

2.4. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин	127
Висновки до 2 розділу	142
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	144
3.1. Методика проведення експериментального дослідження.....	144
3.2. Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження....	153
3.3. Методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти.....	183
Висновки до третього розділу.....	191
ВИСНОВКИ	194
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	197
ДОДАТКИ.....	232

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВВНЗ	– вищий військовий навчальний заклад
ЕГ	– експериментальна група
ЗС України	– Збройні сили України
НУОУ	– Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
НФПіС	– начальники фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України
ОПУ	– організаційно-педагогічні умови

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Ведення гібридної війни на сході України зумовлює підвищення вимог до системи військової освіти, удосконалення різних її ланок з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, особливостей геополітики, а також соціально-економічного стану нашої держави. Зокрема ці вимоги безпосередньо відображені в Конституції України, Стратегії національної безпеки України, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Воєнній доктрині України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року, Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту у Збройних силах України на період до 2020 року, Тимчасовій настанові з фізичної підготовки у Збройних силах України.

Система військової освіти потребує обґрунтування сучасних методологічних підходів, теоретичних і методичних основ професійної підготовки військових фахівців відповідно до потреб ЗС України. Для цього необхідно впроваджувати сучасні контекстні методи навчання, виховання, розвитку та психологічної підготовки їх особового складу взагалі та офіцерів, зокрема. Водночас досвід застосування ЗС України на сході нашої держави свідчить про необхідність підвищення вимог до якості професійної підготовки військових фахівців, а результативність виконання бойових і навчально-бойових завдань безпосередньо залежить від фізичної підготовленості особового складу військової частини (підрозділу). З урахуванням того факту, що військовослужбовці, які періодично знаходяться на лінії бойового зіткнення, мають обмежений час і можливість для занять фізичною підготовкою, до фахової компетентності посадових осіб, які відповідають за її організацію, висуваються якісно нові, дуже часто і нестандартні вимоги. Від фахової компетентності саме начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України суттєво залежить успішність виконання бойових завдань військовими частинами

(підрозділами). У зв'язку з цим розвиток їх фахової компетентності є актуальною як у теоретичному, так і в прикладному аспектах. Удосконалення їх фахової підготовленості передбачає розвиток ними фахових цінностей і мотивів, спеціальних знань, умінь, навичок і здатностей, професійно важливих якостей з урахуванням цілей, завдань і засобів їх фахової діяльності, що дозволить їм якісно виконувати обов'язки за посадою. Реалізація завдань щодо розвитку фахової компетентності НФПіС передбачає обґрунтування його організаційно-педагогічних умов у системі післядипломної освіти.

Основні положення щодо завдань і вимог до професійної підготовки військових фахівців відображено у Законах України «Про освіту» [94], «Про вищу освіту» [93], Военній доктрині України [61], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [252], Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту у Збройних силах України на період до 2020 року [163], Тимчасовій настанові з фізичної підготовки у Збройних силах України [161].

Результати аналізу педагогічної практики щодо розвитку фахової компетентності НФПіС та узагальнення його результатів свідчать про наявність як позитивних аспектів, так і певних недоліків й упущень. Нині підвищення їх кваліфікації здійснюється на базі Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного університету оборони України імені Івана Черняховського відповідно до постанов Кабінету Міністрів України [200; 198], наказів Міністерства оборони України [162; 164] і щорічного розрахунку чисельності слухачів для навчання на курсах підвищення кваліфікації військовослужбовців і державних службовців у Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського, ВВНЗ та військових навчальних підрозділах ЗВО.

Зміст курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС передбачає вирішення таких завдань:

– розвиток військово-професійних і фахових знань з фізичного

виховання військовослужбовців, педагогіки і психології, основ управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців у військовій частині (підрозділі);

– розвиток фахового мислення, умінь корегувати свою діяльність, визначати шляхи досягнення цілей, фахових умінь з організаційної, спортивної, науково-дослідної роботи, умінь самостійного самооцінювання, набуття досвіду практичної діяльності;

– розвиток фахових здатностей з організації і проведення заходів фізичної підготовки у військовій частині (підрозділі);

– сприяння здатності мислити і діяти офіцеру як НФПіС, тобто розвиток їх фахового мислення.

Проте, аналіз навчальних планів і програм курсу засвідчив фрагментарність змісту, недостатню контекстність форм і методів розвитку фахової компетентності НФПіС. Це підтвердили й результати емпіричного дослідження стану її сформованості на аналітико-констатувальному етапі експерименту. Той факт, що вони недостатньо підготовлені в теоретичному і практичному аспектах фахової діяльності, мають недостатній рівень сформованості професійно важливих якостей актуалізує пошук ефективних шляхів удосконалення їх військово-професійної підготовки, спрямованої на розвиток саме фахової компетентності як фахівців специфічного виду діяльності у військах.

Розв'язання цієї проблеми в системі військової освіти передбачає врахування результатів таких наукових досліджень:

– філософії освіти (В. Андрущенко [9], В. Бех [26], І. Добронравова [84], І. Зязюн [289], В. Кремень [121], А. Лігоцький [132], В. Лутай [142; 122], В. Ягупов [299]);

– теоретичних і методичних засад військової освіти (Г. Артюшин [13], О. Барабанщиков [59], М. Варій [42; 43], А. Вітченко [57], А. Галімов [68], А. Зельницький [97], А. Каленський [105], В. Маслов [149], М. Нецадим [305], Ю. Приходько [201], В. Стасюк [238], В. Ягупов [291; 117; 283] та ін.);

– теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців в освіті (В. Байденко [19], Н. Бібик [30], О. Бородієнко [39], О. Дубасенюк [205], Е. Зеєр [116], І. Зимняя [99], П. Лузан [157; 139], Н. Ничкало [81], О. Овчарук [114], О. Пометун [197], Дж. Равен [207], В. Радкевич [209], В. Свистун [223], А. Хуторской [263], В. Ягупов [284; 280], М. Matusz [302], D. McClelland [303], W. Potega [304], L. Spencer [306], W. Furmanek [300], R. White [307] та ін.).

Проблема фахової компетентності фахівців є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема у таких аспектах:

– поняття «фахова компетентність фахівця» (В. Адольф [4], А. Алексюк [7], М. Волошина [64], І. Зязюн [181], Н. Ничкало [168], Г. Терещук [247], В. Ягупов [292]);

– розкриття її змісту (В. Бондар [38], А. Маркова [146], В. Моштук [158]; Ю. Татур [244]);

– моделювання процесу її формування (А. Воєвода [60], О. Бойко [36; 37], О. Дахін [78], Д. Костюк [119], Н. Кузьміна [125], Е. Луговська [137], М. Михаськова [155], В. Цикунов [265]);

– методика її формування (Д. Костюк [120]) та розвитку (В. Веретільник [55], Г. Єльнікова [245], О. Рибчук [214], О. Тракалюк [250], О. Тімець [248], О. Шиян [276], В. Ягупов [251]) та ін.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження представляють наукові праці вчених, які досліджують такі проблемні питання у сфері фізичного виховання та спорту:

– теорія і методика фізичного виховання (Т. Круцевич [123], Ю. Курамшин [246], П. Лесгафт [130], Л. Матвєєв [150], В. Платонов [183], Ж. Холодов [262], Б. Шиян [275] та ін.);

– система фізичної підготовки (Є. Анохін [12], В. Ванденко [41], Л. Вейднер-Дубровин [46], Г. Грибан [75], С. Жембровський [87], Р. Кадиров [108], М. Пічугін [182], Ю. Резніков [212], С. Романчук [216], А. Сущенко [179], Ю. Фіногенов [257]);

– військово-професійна та фахова діяльність офіцерів (Н. Агаєв [106], А. Альхауалда [1], Н. Вербин [49], Т. Мацевко [152], С. Мул [159], В. Осьодло [178], Р. Торчевський [249], А. Чудик [270], В. Шемчук [274] та ін.).

Важливе значення для нашого дослідження мають праці науковців, які обґрунтовували проблемні питання системи післядипломної освіти. Серед яких виділяємо такі наукові напрацювання:

– теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти (В. Маслов [148], В. Мельник [153], В. Олійник [175; 174], Н. Протасова [203], Т. Сущенко [242] та ін.);

– підготовка фахівців фізичної культури та спорту (С. Агєєв [3], М. Воробйов [66], В. Горбатов [73], А. Гордєєв [74], О. Завальнюк [90], Б. Лосін [136], Н. Ніколаєва [167], М. Прохорова [206], С. Хазова [260] та ін.).

Водночас аналіз та узагальнення результатів наукових напрацювань багатьох українських і зарубіжних дослідників показує, що проблема розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти не була предметом спеціального педагогічного дослідження, а аналіз та систематизація наукових праць і педагогічної практики дали змогу виявити такі суперечності в ній між:

потребою розвитку фахової компетентності у НФПіС у системі післядипломної освіти та недостатньою обґрунтованістю організаційно-педагогічних умов її розвитку;

вимогами до науково-педагогічного забезпечення поетапного розвитку фахової компетентності у НФПіС і не розробленістю сучасної структурно-функціональної моделі її розвитку в системі післядипломної освіти;

необхідністю методичного забезпечення цілеспрямованого розвитку фахової компетентності у НФПіС у системі післядипломної освіти та нерозробленістю контекстної методики її розвитку. Таким чином, актуальність досліджуваної наукової проблеми, недостатня її розробленість у теоретичному і практичному аспектах, а також наявність протиріч в її

розвитку зумовили вибір теми дисертації – *«Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертацію виконано в межах НДР «Особливості професійного навчання робітників в умовах високотехнологічного виробництва» (РК № 0113U000160) Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та відповідно до плану наукової та науково-технічної діяльності Національного університету оборони України імені Івана Черняховського в межах НДР «Обґрунтування норм фізичного та психоемоційного навантаження військовослужбовців під час ведення бойових дій» (РК 0117U006287).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 9 від 28.09.2015 р.) й узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології при НАПН України (протокол № 7 від 27.10.2015 р.).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти.

Відповідно до мети дослідження визначені такі його основні **завдання**:

1. Проаналізувати педагогічні основи розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти в педагогічній теорії і практиці та обґрунтувати зміст і структуру їх фахової компетентності.

2. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти.

3. Здійснити педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин

Збройних сил України у системі післядипломної освіти.

4. Удосконалити методика контекстного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти, удосконалити критерії та показники оцінювання її розвиненості.

5. Експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти та розробити методичні рекомендації щодо її розвитку.

Об'єкт дослідження: фахова компетентність начальників фізичної підготовки і спорту військових частин.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти.

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

теоретичні: системний аналіз, синтез, узагальнення психолого-педагогічної та іншої наукової літератури, нормативно-правових документів, що регламентують діяльність НФПіС – для обґрунтування поняттєво-категоріального апарату наукового пошуку, визначення стану й рівня розробленості досліджуваної проблеми; порівняння – для зіставлення підходів учених до розвитку фахової компетентності, визначення напрямів наукового пошуку; систематизація та узагальнення – для теоретичного обґрунтування змісту та структури фахової компетентності НФПіС й організаційно-педагогічних умов її розвитку у системі післядипломної освіти; прогнозування та педагогічне моделювання – для побудови структурно-функціональної моделі її розвитку; зіставлення та узагальнення – для формулювання висновків за результатами дослідження;

емпіричні методи: спостереження, анкетування, тестування та бесіда – для з'ясування фахових потреб і розвиненості фахової компетентності НФПіС; метод експертного оцінювання – для визначення найбільш вагомих

організаційно-педагогічних умов, критеріїв і показників діагностування розвиненості їх фахової компетентності;

експериментальні методи: послідовний педагогічний експеримент – для експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти;

статистичні методи: статистичне опрацювання результатів експерименту за допомогою SPSS та їх інтерпретація – для перевірки й підтвердження результативності організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС; метод розрахунку статистичного Т-критерію Вілкоксона – для підтвердження достовірності відмінностей якостей досліджуваних до та після формувального етапу експерименту.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

уперше:

теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти (педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту; використання методики контекстного розвитку їх фахової компетентності; забезпечення саморозвитку начальників фізичної підготовки і спорту як слухачів у навчальній діяльності; об'єктивне оцінювання розвиненості їх фахової компетентності), методологічними основами реалізації яких визначено компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи;

спроектовано структурно-функціональну модель поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти, що складається із послідовних, взаємопов'язаних взаємозумовлених цільово-методологічного, змістовно-функціонального, суб'єктного, організаційно-діяльнісного та діагностично-результативного блоків; модель реалізує ілюстративну, пояснювальну та координаційну функції, відображає

структуру і послідовність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх її блоків, візуалізує системність методологічних підходів, дидактичних принципів, організаційно-педагогічних умов, змісту, методики контекстного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України та критеріїв діагностування її розвиненості;

удосконалено: методику контекстного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти, яка реалізується впродовж ціннісно-мотиваційного, теоретичного, практичного та творчо-рефлексивного етапів і сприяє розвитку цінностей і мотивації військово-професійної та фахової видів діяльності, систематизації і поглибленню їх теоретичних і практичних знань, розвитку фахових умінь і здатностей, професійно важливих якостей як суб'єктів військово-професійної діяльності;

діагностичний інструментарій оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України; удосконалення полягає в доповненні й конкретизації критеріїв оцінювання та їх показників із урахуванням вимог до їх фахової діяльності – ціннісно-мотиваційного (фахові цінності, ставлення до обраного фаху, фахові інтереси та мотивація), когнітивного (військово-професійні, фахові та дидактичні знання), організаційно-діяльнісного (праксеологічний, організаційний і педагогічний аспекти); індивідуально-психічного (емоційний стан, вольові якості та фізична підготовленість); суб'єктного (фахова самооцінка, рефлексія та саморефлексія, професійна суб'єктність як суб'єкта специфічного виду діяльності);

дістало подальшого розвитку сутність і зміст поняття «фахова компетентність начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України» (подальший розвиток полягає у введенні до дефініції суттєвих видових ознак: «здатність і готовність оптимально виконувати функціональні обов'язки, творчо підходити до організації фахової діяльності, що зумовлюється його позитивним ставленням і схильністю до фахової

діяльності», «засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами здійснення фахової діяльності»).

Практичне значення отриманих результатів полягає в реалізації основних результатів дослідження у системі післядипломної освіти, що здійснено шляхом їх упровадження в освітній процес Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного (акт № 12/107 від 23.12.2019), Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (акт № 12/124 від 24.12.2019), Військового інституту танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (акт № 266 від 26.12.2019), Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (акт № 182/1063 від 12.03.2020).

Отримані результати дослідження можуть бути використані при плануванні, організації й проведенні курсів підвищення кваліфікації фахівців фізичної культури та спорту в Збройних силах, правоохоронних органах, рятувальних та інших військових формуваннях України.

Особистий внесок здобувача. Усі наукові положення, висновки та рекомендації, сформульовані автором у дисертаційній роботі, є його власним науковим доробком. У тезах доповідей [187] дисертантом розкрито зміст мотиваційного компонента в структурі фахової компетентності НФПіС; [194] – надано методичні рекомендації щодо її розвитку; у статтях [188] – теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови її розвитку; [189] – розроблено модель її розвитку; [195] – визначено критерії діагностування її розвиненості, охарактеризовано рівні розвиненості; [193] – конкретизовано методику її розвитку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження висвітлені на таких наукових конференціях:

– *міжнародних*: «Вдосконалення системи фізичної підготовки у Збройних силах України в умовах сьогодення та приведення її до сумісності зі стандартами армій країн-членів НАТО» (м. Київ, 13–14.12.2016); «Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних

сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України» (м. Київ, 29–30.11.2017; 21–22.11.2019);

– *міжвідомчих*: «Матеріали навчально-методичного збору фахівців фізичної підготовки і спорту Збройних сил України» (Львів, 26–29.09.2017);

– засіданнях кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (2016–2020).

Публікації. Зміст і основні результати дослідження відображено у 17 наукових працях (із них 5 – у співавторстві), серед яких: 6 статей у періодичних наукових фахових педагогічних виданнях України, включених до міжнародних наукометричних баз, 1 – у зарубіжному періодичному науковому наукометричному виданні, 9 – у збірниках тез доповідей на наукових конференціях і семінарах, 1 – навчальний посібник.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема розвитку фахової компетентності фахівців фізичної підготовки і спорту у педагогічній теорії та практиці

Розвиток сучасного українського суспільства характеризується інтенсивним розвитком науки, накопиченням знань та узагальненням досвіду практичної діяльності фахівців, у тому числі й у військовій сфері. Однак, отримані військовими фахівцями теоретичні знання, сформовані здатності виконувати військово-професійні і фахові завдання через певний проміжок часу вже є не актуальними. У зв'язку з цим, зростає роль неперервної професійної освіти, що забезпечує ЗС України не просто фахівцями, а професіоналами і творчими суб'єктами фахової діяльності, здатними успішно виконувати функціональні обов'язки за відповідним фахом, тобто бути професійно та фахово компетентними.

Проблема фахової компетентності є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема, за такими напрямками:

- трактування поняття «фахова компетентність» як складного багатовимірного феномену (В. Адольф, А. Алексюк, М. Волошина, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радкевич, Г. Терещук та ін.);
- розкриття її змісту (В. Бондар, А. Маркова, Ю. Татур та ін.);
- моделювання процесу її формування (В. Веретільник, А. Восвода, М. Михаськова, О. Дахін, Н. Кузьміна, О. Шиян та ін.);
- розвитку професійної та фахової компетентності військових фахівців (О. Рибчук, О. Тракалюк, О. Чернявський, В. Ягупов);
- виявлення взаємозв'язку фахової компетентності з культурою

(С. Бондарєвська, Б. Гершунський, М. Запрудський, А. Піскунов та ін.);

– формування професіоналізму фахівців у процесі фахової підготовки

(Л. Щербатюк та ін.);

– підготовка до здійснення управлінської діяльності (О. Бойко, Т. Мацевко, В. Свистун та ін.) та ін.

Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентний» з'явилися, на думку українських науковців, у вітчизняному педагогічному лексиконі шляхом запозичення із зарубіжної педагогіки [112; 134; 247].

Освіта, яка ґрунтується на компетентностях, стала формуватися у США в 70-х роках минулого сторіччя, зокрема в сфері бізнесу. Це було пов'язано з проблемою забезпечення якості підготовки майбутнього співробітника, що згодом стали називати компетентністю. Вона розглядалася як універсальна підвалина будь-якої професійної діяльності [207; 263; 301]. З кінця 80-х – початку 90-х років ХХ століття спочатку в США, а пізніше і в інших провідних країнах світу узагальнення передового досвіду роботи вчителів почали пов'язувати з компетентністю як певного освітнього результату. Етимологія слів «компетентність» і «компетенція» походить зі лат. «competentia», від «competentis» – належний, відповідний, здібний, досвідчений, знаючий; а також «competentia», від «competo» – досягаю, відповідаю, підходжу [151].

У науково-педагогічній літературі поняття «компетентність» трактують у таких різних аспектах:

– це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві [128, с. 28];

– сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати результати професійної діяльності, використовувати інформацію [202, с. 149];

– професійні знання, навички і досвід діяльності у певній сфері, але і ставлення до справи, позитивні схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння в професійній діяльності,

а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці, у даній робочій обстановці [81];

– здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків [77, с. 10];

– спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність [173, с. 20];

– інтегральна якість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі [244, с. 6];

– інтегральна якість особистості фахівця, яка проявляється в його загальній здатності та готовності до діяльності [226, с. 139];

– сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стан здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій в межах конкретної посади (професії) [243, с. 33];

– інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини [98];

– володіння особою відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї й предмету діяльності [263, с. 60];

– характеристика особи, яка виражається в наявності у неї знань, навичок і вмінь, яких достатньо для вирішення будь-якої професійної проблеми [135];

– складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну [62];

– знання та уміння, але також відповідальність за результат діяльності згідно з колом повноважень, що чітко простежується на прикладі професійної компетентності [302, с. 192];

– новоутворення, що, формуючись і розвиваючись, набуває внутрішньої визначеності й стає якістю особистості, яка, оволодіваючи

військово-професійною діяльністю стає суб'єктом цієї діяльності й в процесі підготовки до виконання військово-професійних завдань з підтримання міжнародного миру і безпеки, набуває здатності ефективно виконувати професійні функції [222, с. 157].

Результати проведеного аналізу цього досить складного поняття та їх узагальнення дозволяють зробити головний висновок, що «компетентність» характеризується не просто як сума знань, умінь і навичок, а як перш за все практична здатність успішно діяти й реалізовувати посадові компетенції в певній сфері діяльності людини.

Словники іншомовних слів трактують поняття «компетентність» у таких аспектах:

- як авторитетність, проінформованість та обізнаність;
- як володіння компетенцією [234, с. 541];
- як володіння знаннями, які дозволяють судити про щось [233, с. 241].

Дж. Равен у зміст поняття «компетентність» вкладає специфічну здатність особи, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у неї таких якостей, рис і здатностей:

- вузькоспеціальних знань;
- особливого роду предметні навички;
- способів мислення;
- розуміння відповідальності за свої дії [208, с. 6].

Окрім зазначених досліджень, нині при трактуванні поняття «компетентність» важливо враховувати положення Закону України «Про вищу освіту», в якому вона визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [93].

У Національній рамці кваліфікацій «компетентність» трактується як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності й інші особистісні якості [199]. На нашу думку, слід акцентувати увагу не на особистісних, а на професійно важливих якостях, бо вони стосуються фахівця, а не соціального суб'єкта.

В. Свистун щодо компетентності слушно зазначає, що «...вона проявляється в діяльності та, відповідно, не може обмежуватися тільки певними знаннями чи вміннями. ...треба бути професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності» [218, с. 186].

У свою чергу компетентність – це, на думку В. Ягупова, складне професійно важливе утворення, що включає «підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо), як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності. У цьому визначенні бачимо її багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності» [285, с. 373]. Це визначення більш системно та комплексно відображає у порівнянні з іншими визначеннями основні мінімальні універсальні складові професійної компетентності будь-якого фахівця. Зокрема це такі аспекти:

- теоретична та практична підготовленість фахівця;
- здатність – інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна;
- позитивне ставлення до фаху, який набувається;
- сформовані якості особи;
- готовність фахівця до професійної діяльності – професійна, особистісна, психологічна.

У дисертації щодо трактування фахова компетентність НФПіС будемо дотримуватися цієї логіки та методологічного підходу до її обґрунтування.

Науковці системи фізичної культури і спорту розуміють поняття «компетентність» у таких аспектах:

– сфера діяльності, в якій реалізується професійна компетентність, що виявляється у професійному спілкуванні; вона включає здатності, знання, уміння й навички та їх застосування [261];

– універсальна передумова професійного становлення особистості у реальній соціально-економічній ситуації відповідно до умов, які складаються у суспільстві [28].

Стосовно останнього визначення вважаємо, що більш обґрунтованим виразом буде становлення фахівця, а не особистості.

Таким чином, вищевикладене свідчить про наявність певних тенденцій щодо відсутності смислової узгодженості цього складного для розуміння поняття.

Компетентність – це, на нашу думку, підготовленість фахівця фізичної підготовки і спорту (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення фахової діяльності, наявність професійно важливих якостей та досвіду, що забезпечують успішну фахову діяльність.

У науково-педагогічній літературі найчастіше вчені акцентують увагу на трьох видах компетентності, які виражені у таких аспектах:

– стосуються людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності, тобто соціального суб'єкта;

– належать до взаємодії людини з іншими людьми, тобто комунікативна компетентність чи компетентність у суб'єкт-суб'єктних взаєминах;

– стосуються діяльності людини, проявляються у всіх її типах і формах, серед яких провідними є ігрова, навчальна, професійна та фахова види компетентності [24; 207; 284].

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, аналіз педагогічної практики та врахування провідних видів діяльності особи дав змогу класифікувати компетентність на три провідні види:

– *ключову*: необхідна для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві як соціального суб'єкта; вона формується в

загальноосвітній школі та означає готовність випускника до повноцінного життя в суспільстві;

– *професійну* – для професійного буття особи як професійного суб'єкта; вона набувається особою, як правило, у професійних навчальних закладах як майбутнім фахівцем;

– *фахову* – для фахового буття фахівця як фахового суб'єкта, тобто це спеціалізація кожного фахівця.

Вважаємо, що фахова компетентність існує у межах певної професії та є стрижньовим інтегрованим компонентом професійної компетентності будь якого фахівця. Так, наприклад, військовий – це професія, в свою чергу «Начальник фізичної підготовки і спорту», «Викладач», «Інструктор» – це вже фах конкретного офіцера.

Фахова компетентність має такі характеристики:

– проявляється в процесі фахової діяльності фахівця, тобто має суб'єктний і діяльнісний характер прояву в вузькій сфері діяльності;

– характеризує міру включення фахівця за конкретною спеціалізацією як суб'єкта професійного буття в фахову діяльність;

– діяльнісна характеристика фахівця з конкретної спеціалізації, що демонструє його здатність і готовність працювати на певному рівні як спеціалісту вузького профілю;

– здатність фахівця кваліфіковано здійснювати свою фахову діяльність згідно з посадовими компетенціями;

– здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, а також певний фаховий потенціал, який може бути перенесений на інші професійні та фахові сфери;

– має динамічний і постійний характер «функціонування», тобто має часовий вимір прояву, а також і розпаду;

– активна суб'єктна позиція, при якій фахівець знає та усвідомлює свої посадові компетенції і здатний усвідомлено їх реалізовувати, а також нести за них відповідальність;

– певна замкнута система, оскільки належить до конкретного змістовного фахового простору, який торкається конкретного фаху, наприклад НФПіС конкретної військової частини – танкової, артилерійської, десантно-штурмової та ін.;

– інтегральна якість фахівця, яка проявляється в загальній його здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє його готовність до неї [284, с. 27–28].

Щодо самого поняття «фахова компетентність» науковці пропонують такі його трактування:

– сукупність фахових знань персоналу організації, необхідних для розв’язання соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах поставлених перед організацією цілей [266, с. 18];

– інтегральна фахово-особистісна характеристика, що визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно нормам, стандартам, вимогам до предмета інформатики [217, с. 21];

– здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями [155, с. 18];

– системна властивість особистості вчителя, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, здатності досягати значимих результатів в організації процесу навчання математики [60, с. 42];

– підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності [221, с. 182]. Такий підхід вважаємо обґрунтованим і будемо дотримуватися в нашому дослідженні.

Отже, аналіз запропонованих науковцями визначень цього поняття дає нам змогу наголошувати про те, що компетентність стосується не особистості, а конкретного особи як фахівця, наприклад, офіцера як НФПіС, педагога як вчителя фізичної культури тощо.

У психолого-педагогічному аспекті представники сучасної психологічної науки (О. Деркач, Д. Костюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Реан, Е. Симанюк, В. Сластьонін та ін.) розуміють поняття «фахова компетентність фахівця» як близьке за змістом до поняття «професіоналізм».

Так В. Бодров достатньо слушно стверджує, що рівень розвиненості фахової компетентності є показником професійної майстерності фахівця, індикатором його професіоналізму [35].

Психологи А. Реан і Я. Коломинський у процесі своїх наукових пошуків дійшли висновку, що рівень професіоналізму фахівця безпосередньо залежить від ступеня сформованості фахової компетентності. Дослідники довели існування взаємозв'язку між творчістю фахівця та його професіоналізмом, при цьому творчість, на їх думку, – це «мислення у найвищій його формі, яке виходить за межі того, що необхідно для розв'язання... задачі відомими способами» [210, с. 123].

Л. Щербатюк і С. Щербатюк у своїх дослідженнях трактують фахову компетентність як сукупність знань, умінь і навичок з фундаментальних, спеціально-професійних дисциплін, на основі яких він здатний виконувати свої професійні обов'язки. Фахова компетенція проявляється не лише у сфері застосування професійних знань, умінь і навичок, а й можливості використовувати її в нових галузях науки та техніки [278, с. 47]. Таке її трактування не дає, на жаль, можливість чітко розмежовувати професійну і фахову діяльність певного фахівця, а також відповідно професійну і фахову види його компетентності.

Ю. Зіньковський слушно визначає фахову компетентність як одну із важливих складових професійної компетентності фахівця. На думку вченого, професійна компетентність у свою структуру включає загально-професійний і вузькопрофесійний компоненти. Загально-професійна складова включає в себе професійні вміння та навички, знання; в той час як вузькопрофесійна – складається з компонентів, якими визначається та чи інша спеціалізація: основи тієї чи іншої дисципліни, техніки, що використовується під час

виконання практичних або дослідних робіт [100], тобто вузькопрофесійна компетентність – це і є фахова компетентність. Такій підхід нам імпонує. У дисертації будемо дотримуватися цієї методологічної логіки щодо фахової компетентності НФПіС.

Л. Волошко зазначає, що «фахова компетентність» – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності [65, с. 24]. Достатньо чітко визначення, але фахова компетентність стосується не професійної діяльності, а фахової – спеціалізації.

Д. Костюк у своїй роботі описує «фахову компетентність» як результат підготовленості фахівця з конкретнофахових знань, навичок і вмінь, що є підґрунтям формування його фахових здатностей у відповідності з вимогами сьогодення, сукупність професійно важливих якостей і фахового досвіду [119, с. 41]. Вважаємо таке трактування фахової компетентності методологічно обґрунтованим.

Г. Сорокіна визначає фахову компетентність як системно організовану, цілісну, особистісно-обумовлену характеристику майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності, яка адекватна цілям і змісту певного виду його професійної діяльності [236, с. 210]. У цьому випадку маємо два упушення автора: по-перше, фахова компетентність стосується не особистості, а конкретного фахівця; по-друге, вона стосується його фахової діяльності.

Отже, у нашому розумінні фахова компетентність – це система цінностей, ставлень, мотивації, фахових теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, професійно важливих якостей і фахового досвіду фахівця, що забезпечує його успішну діяльність. Її сформованість є ціннісно-мотиваційною, когнітивною та діяльнісною основою успішної військово-професійної та фахової діяльності, а також її розвитку у системі підвищення кваліфікації.

На основі аналізу наукової літератури можемо зробити висновок, що проблема розвитку фахової компетентності фахівців різних галузей є досить

актуальною в сучасній професійній педагогіці та психології. Водночас констатуємо той факт, що особливо недостатньо досліджена проблема розвитку фахової компетентності військових фахівців, у тому числі і НФПіС. У зв'язку з цим, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на з'ясування сутності поняття «фахова компетентність НФПіС», визначення його змісту, структури і конкретизації особливостей їх фахової діяльності.

1.2. Фахова компетентність начальників фізичної підготовки і спорту військових частин: поняття, зміст, структура і сучасний стан сформованості

Розвиток будь-якого фахівця безпосередньо пов'язаний з умовами, в яких він здійснюється, особливостями і специфікою його професійної діяльності та спеціалізації, а також вимогами практики сьогодення. У зв'язку з тимчасовою окупацією Російською Федерацією Республіки Крим, проведенням операції об'єднаних сил на території Донецької та Луганської областей, ЗС України мають гостру потребу в підготовлених військових фахівцях, які мають високі професійні, морально-етичні, громадянські та особистісні якості.

Досвід виконання бойових завдань особовим складом військових підрозділів і частин підтверджує, що їх фізична підготовленість до виконання завдань за призначенням є однією з головних умов досягнення ними успіху. З урахуванням того факту, що військові частини (підрозділи) періодично знаходяться в районах виконання бойових завдань, мають обмежений час на відпочинок, відновлення боєздатності та заняття фізичною підготовкою, до компетентності посадових осіб, які відповідають за організацію цього процесу, висуваються нові, у тому числі нестандартні вимоги. На жаль слід зазначити те, що можливості та потенціал фізичної підготовки і спорту в ЗС України не використовуються в повному обсязі. Це зумовлено такими обставинами:

– відсутністю єдиного бачення як в державі, так і в ЗС України системного розвитку фізичної культури і спорту взагалі та фізичної підготовленості конкретних категорій військовослужбовців, зокрема;

– недостатнім рівнем фінансування фізичної культури і спорту в ЗС України та відсутністю необхідної кількості та якості спортивних споруд у військових частинах і підрозділах;

– низькою ефективністю функціонування системи професійної підготовки фахівців фізичної підготовки і спорту.

Крім цього досі залишаються застаріли механізми в управлінні та організації системою фізичної підготовки військ, яка копіює ту, яка ще існувала в радянські часи [258].

У зв'язку з цим, проблема фахової підготовки НФПіС і дослідження специфіки їх військово-професійної діяльності є актуальною як у теоретичному, так і прикладному аспектах.

Сучасний НФПіС – це не просто військовий професіонал, який виконує вузькопрофесійні чи фахові завдання щодо організації фізичної підготовки та спорту у військовій частині (підрозділі), а він, перш за все, начальник відповідної служби. Сьогодні перед ним стоїть завдання не просто забезпечувати необхідний рівень фізичної підготовленості військовослужбовців, а здійснювати всі заходи для успішного виконання військовими підрозділами поставлених бойових завдань зі мінімальними втратами особового складу і військової техніки.

Підготовка НФПіС і розвиток їх фахової компетентності вимагає врахування сучасних освітніх тенденцій, вітчизняного та зарубіжного досвіду, специфіки військової справи, посадового призначення кожного військовослужбовця, а також специфіки призначення виду та роду військ. Від їх кваліфікації, розуміння сучасних особливостей ведення бойових дій, здатності творчо працювати залежить ефективність функціонування військових частин і підрозділів. З урахуванням вищевказаного, основною вимогою до сучасної системи військової освіти в сучасних умовах є розвиток

фахової компетентності НФПіС, здатність розв'язувати не лише вузькофахові, а й загальновійськові проблеми у військовій частині як в мирний, так і особливо в воєнний час.

Відповідно до Статуту внутрішньої служби ЗС України [95] НФПіС, як начальник служби, керується Положеннями статей 82–84, 89.

Стаття 82. Начальник служби бригади в мирний і воєнний час *відповідає*: за відповідний вид забезпечення бригади цією службою; за підготовку підрозділів бригади відповідно до своєї спеціальності; за забезпечення бригади озброєнням, бойовою та іншою технікою і матеріальними засобами зі своєї служби, їх правильне використання та утримання в порядку і справності; за бойову та мобілізаційну готовність, бойову підготовку, виховання, військову дисципліну і морально-психологічний стан особового складу, підпорядкованих підрозділів і служби; за додержання правил охорони довкілля підпорядкованими підрозділами на об'єктах служби, їх пожежну безпеку і санітарний стан; за стан навчально-матеріальної бази відповідно до своєї спеціальності.

Стаття 83. Начальник служби бригади *зобов'язаний*:

- знати вимоги статутів, наказів, порадників та інструкцій щодо організації керівництва службою, додержуватися їх у службовій діяльності;
- брати участь у розробленні планів бойової та мобілізаційної готовності, бойової підготовки та організувати їх виконання відповідно до своєї спеціальності;
- керувати діяльністю служби і бойовою підготовкою підпорядкованих підрозділів, підтримувати в них внутрішній порядок;
- знати ділові та морально-психологічні якості кожного військовослужбовця офіцерського, сержантського (старшинського) складу служби і безпосередньо підпорядкованих йому підрозділів, проводити з ними індивідуально-виховну роботу;
- проводити заняття з військовослужбовцями офіцерського, сержантського (старшинського) складу та підрозділами бригади зі своєї

спеціальності, здійснювати заходи щодо підготовки відповідних класних спеціалістів;

- вживати заходів щодо охорони державної таємниці;

- знати наявність і стан, а також будову і правила експлуатації (використання) озброєння, бойової та іншої техніки і матеріальних засобів зі своєї служби;

- своєчасно проводити заходи щодо метрологічного забезпечення озброєння, бойової та іншої техніки, обладнання та майна служби і підпорядкованих підрозділів;

- здійснювати контроль та вживати заходів для забезпечення надійної охорони підпорядкованого складу, а також озброєння і техніки підпорядкованого підрозділу;

- стежити за справністю озброєння, бойової та іншої техніки і матеріальних засобів зі своєї служби в підрозділах бригади і на підпорядкованому складі, організувати їх правильну експлуатацію (використання) та забезпечувати при цьому виконання вимог безпеки;

- здійснювати контроль за ощадливим витрачанням і правильністю використання пального та мастильних матеріалів в озброєнні, бойовій та іншій техніці служби;

- вести облік і складати звітність у встановленому порядку, щомісяця проводити з підрозділами і підпорядкованим складом бригади звірку облікових даних, в установлені терміни проводити перевірку підрозділів відповідно до своїх обов'язків із складанням відповідних актів;

- своєчасно подавати заявки на озброєння, бойову та іншу техніку і матеріальні засоби для своєї служби, здійснювати їх одержання, зберігання, видачу в підрозділи і своєчасно поновлювати (освіжати) непорушний запас;

- організувати ремонт озброєння, бойової та іншої техніки (майна) зі своєї служби в бригаді, контролювати якість і терміни його проведення, своєчасно забезпечувати здавання в ремонт озброєння, бойової та іншої техніки (майна), які не можуть бути відремонтовані своїми силами;

- брати участь у розробленні планів проведення паркового і парко-господарського днів;
- оглядати озброєння, бойову та іншу техніку служби, що надходять у бригаду та відправляються з бригади;
- вживати заходів для запобігання надзвичайним подіям під час експлуатації озброєння, бойової та іншої техніки і використання матеріальних засобів зі своєї служби, виявляти причини цих подій і забезпечувати їх усунення;
- здійснювати контроль за виконанням вимог пожежної безпеки в підпорядкованих підрозділах і службі, а також заходи щодо охорони довкілля;
- перевіряти несення бойового чергування і служби добовим нарядом згідно з графіком, затвердженим командиром бригади;
- керувати роботами з обладнання навчально-матеріальної бази відповідно до своєї спеціальності.

Стаття 84. Начальник служби бригади за спеціальністю *має право:*

- давати командирам підрозділів вказівки і рекомендації з бойової підготовки особового складу та експлуатації (використання) і обслуговування озброєння, бойової та іншої техніки, матеріальних засобів;
- проводити раптові перевірки наявності і стану озброєння, бойової та іншої техніки, матеріальних засобів зі своєї спеціальності;
- припиняти експлуатацію озброєння, бойової та іншої техніки у разі виявлення недоліків, які можуть призвести до аварій, поломок або виведення їх із ладу, а також у разі невиконання вимог безпеки.

Про всі виявлені недоліки і вжиті для їх усунення заходи начальник служби зобов'язаний письмово доповідати своєму безпосередньому начальникові.

Стаття 89. Начальник фізичної підготовки і спорту бригади підпорядковується командирові бригади. На доповнення вимог, викладених у ст. 82–84, начальник фізичної підготовки і спорту бригади відповідає за

організацію фізичної підготовки і спорту в бригади і *зобов'язаний*:

- здійснювати контроль за фізичною підготовкою і спортивними заходами в підрозділах та за фізичним розвитком особового складу бригади;
- подавати командирам підрозділів бригади допомогу щодо організації та методики проведення всіх заходів з фізичної підготовки і спорту;
- проводити підготовку нештатних спортивних організаторів підрозділів, контролювати їх роботу;
- розробляти плани спортивно-масової роботи бригади, організовувати і проводити змагання та інші спортивні заходи, відбирати кандидатів до спортивних команд бригади і керувати їх тренуванням;
- розробляти разом з начальником медичної служби бригади заходи щодо поліпшення фізичного розвитку і стану здоров'я особового складу бригади, запобігання травматизмові на заняттях з фізичної підготовки і спорту, брати участь у їх проведенні;
- оформляти документацію для присвоєння військовослужбовцям бригади спортивних розрядів і звань, судейських категорій та для нагородження їх спортивними нагрудними знаками;
- вести облік результатів фізичної підготовки і спорту в бригаді.

Слід наголошувати, що військово-професійна та фахова діяльність НФПіС досить різноманітна. Саме тому дослідники виділяють в їх діяльності безліч складних функцій, зокрема, такі:

- виховна, гностична, регулювальна, контрольна [44];
- організаційна, проектувальна, конструктивна, комунікативна, гностична [73];
- гностична, регулювальна, контрольна [34];
- навчально-тренувальна, виховна, психологічна, організаторська, самовдосконалення, контролю, забезпечення навчально-тренувального процесу, суддівська [18];
- тренувальна, виховна, господарсько-організаторська, експертно-консультативна, представницька [67];

– освітня, оздоровча, виховна, змагальна, агітаційна [82] та ін.

Вважаємо, що перелік функцій НФПіС може бути достатньо різноманітним і він залежить від специфіки виконання завдань військовими частинами (підрозділами) та місць їх дислокації.

Відповідно до п. 3.3.2 наказу Генерального штабу ЗС України від 11.02.2014 № 35 «Про затвердження Тимчасової Настанови з фізичної підготовки у Збройних силах України» за організацію фізичної підготовки у військовій частині відповідає заступник командира (начальника) та начальник фізичної підготовки і спорту [161, с. 32].

У свою чергу, найбільш загальними вимогами до НФПіС в організаційному аспекті є такі:

– розроблення специфічних документів планування всіх форм фізичної підготовки і власної службової діяльності;

– визначення конкретної необхідної кількості часу для якісного відпрацювання програмних вправ з урахуванням реального рівня фізичної підготовленості військовослужбовців підрозділу;

– організація і проведення інструкторсько-методичних, показових занять з командирами військових підрозділів та іншими посадовими особами військової частини;

– організація і проведення навчально-методичних зборів, семінарів та інструктажів з спортивними організаторами підрозділів, тренерами та суддями;

– організація і проведення перевірки й оцінювання фізичної підготовленості військовослужбовців;

– організація всіх форм фізичної підготовки особового складу [46].

Крім цього, фахова діяльність НФПіС характеризується низькою специфічних особливостей, серед яких слід визначити такі:

– високий ступінь відповідальності за підготовку особового складу військової частини (окремого підрозділу) до виконання завдань за призначенням;

- емоційна напруженість, оскільки його діяльність здійснюється в достатньо складних умовах;
- робота з великою кількістю особового складу різних вікових груп і категорій;
- необхідність значної концентрації уваги та постійного контролю за руховою активністю особового складу;
- діяльність носить нерегламентований характер (працює у вихідні, святкові дні, у вечірній час);
- діяльність пов'язана з поєднанням функцій начальника служби, педагога та тренера з різних видів спорту;
- необхідність оволодіння системою психолого-педагогічних знань, орієнтуватися в області медико-біологічних дисциплін (анатомія, фізіологія, спортивна медицина тощо);
- необхідність бути обізнаним у багатьох видах спорту, знати методику навчання руховим діям і правила змагань;
- наявність знань і вмінь методично обґрунтовано застосовувати засоби фізичної підготовки (фізичні вправи, оздоровчі сили природи, гігієнічні чинники) в умовах обмеження часу, відведеного для занять і за будь-яких погодних умов;
- наявність командного голосу, високого рівня фізичної підготовленості та психічної стійкості;
- необхідність орієнтації у численній кількості сучасного спортивного інвентарю й обладнання, вміння його творчо застосовувати в підготовці особового складу без ризику для його здоров'я.

На підставі зробленого аналізу функціональних обов'язків, з'ясування особливостей і специфіки професійної та фахової діяльності в аспекті розвитку фахової компетентності НФПіС з'ясовано, що вони відіграють ключову роль у реалізації соціальних цілей і завдань фізичної підготовки особового складу військової частини. Суспільство і ЗС України розглядають НФПіС не лише як військових фахівців, а більшою мірою як професіоналів

вузького профілю, які пропагують здоровий спосіб життя, активну рухову діяльністю, підвищують мотивацію особового складу до занять фізичною підготовкою.

Сьогодні ЗС України потрібні такі НФПіС, які здатні, перш за все результативно здійснювати управлінську діяльність, творчо і швидко вирішувати різноманітні фахові завдання, що виникають у повсякденній фаховій діяльності, володіють ґрунтовними теоретичними й практичними знаннями у військовій галузі і галузі освіти.

Дослідження змісту та особливостей фахової діяльності НФПіС дає змогу уточнити суть їх фахової компетентності та визначити її структуру.

З урахуванням запропонованого у підрозділі 1.1 визначення фахової компетентності фахівця, змісту та особливостей військово-професійної і фахової діяльності НФПіС, робимо висновок про те що «фахова компетентність НФПіС» – це їх фахова підготовленість, здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов'язки, творчо підходити до організації своєї фахової діяльності, що зумовлюється їх позитивним ставленням, вмотивованістю до неї, фаховими знаннями, навичками, вміннями, здатностями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами її здійснення, а також професійно важливими якостями.

Одним із важливих завдань нашого дослідження є визначення структури фахової компетентності НФПіС. Під структурою розуміємо побудову, розміщення, внутрішню будову і зв'язки складових частин чогонебудь [235, с. 865].

Аналіз наукової літератури з зазначеної проблеми свідчить про наявність різних поглядів у виділенні компонентів фахової компетентності фахівців різних професій. Під терміном «компоненти фахової компетентності» розуміємо такі смислові характеристики і здатності НФПіС, які дозволяють йому досягати суб'єктно-значущих професійних і фахових цілей (цінностей) у процесі реалізації посадових компетенцій.

Так, дослідники Г. Єльнікова, Д. Костюк, Л. Кідіна, В. Ягупов пропонують включати в структуру фахової компетентності ті компоненти, що є необхідними для досліджуваного ними фаху. Також зауважимо, що значна кількість науковців визначають основні або базові компоненти, такі як когнітивний, діяльнісний, мотиваційний і рефлексивний.

Так, В. Веретільник у структурі військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників виділяє декілька складових, зокрема «ціннісно-особистісний компонент (цінності, інтереси, мотиви, професійно значущі якості), когнітивно-інформаційний (знання) та діялісно-результативний (навички, уміння, результати діяльності) компонент» [54]. Вважаємо, що в запропонованій автором структурі військово-спеціальної компетентності бракує низки компонентів.

В. Баранівський запропонував модель формування компетентності військових фахівців через співвідношення блоку професійних компетенцій, в основі якого – посадові обов'язки, та блоку фахової компетентності, що містить мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-діялісний й особистісний компоненти [21, с. 6]. У цьому визначенні вже є певна логіка, але й певні упущення.

О. Рибчук у структурі фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів визначає ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, поведінково-діялісний, оцінно-корегувальний, рефлексивно-суб'єктний компоненти [215, с. 195]. Такий підхід вважаємо обґрунтованим і методологічно виваженим, оскільки структура відповідає вимогам суб'єктно-діялісного та компетентнісного підходів.

Н. Шалигіна вважає, що компонентний склад комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів має включати ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діялісно-поведінковий, соціокультурний компонент і професійно важливі якості [272].

На думку Т. Мацевка, у психологічній структурі управлінської компетентності магістра військово-соціального управління доцільно

виокремити мотиваційний, гносеологічний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний та особистісний (суб'єктний) компоненти [152]. Що стосується цього підходу, то вважаємо його досить цікавим і обґрунтованим, оскільки він відповідає вимогам діяльнісного підходу.

І. Чистовська педагогічну компетентність майбутніх магістрів військового управління представляє в єдності чотирьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і рефлексивного [269]. У цьому випадку є суттєве упущення, оскільки відсутній діяльнісний компонент.

На думку М. Михаськової, структура фахової компетентності вчителя музичного мистецтва складається з таких компонентів – когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного [155]. У цьому визначенні, на жаль, спостерігається відсутність чіткого розуміння автором поняття «фахова компетентність», оскільки в цій структурі відсутні мінімально необхідні компоненти компетентності.

А. Воевода у своїй праці вказує, що структура фахової компетентності майбутніх вчителів математики включає такі компоненти: фахові знання; фахові вміння та навички; досвід творчої діяльності за фахом [60, с. 40].

Дж. Равен вказує, що «компетентність багатоконпонентна, багато її компонентів відносно незалежні один від одного і що самі компетентності мають якості кумулятивності і взаємозамінності» [207, с. 75]. Цієї думки слід дотримуватися в процесі визначення основних компонентів фахової компетентності НФПіС.

Нам імпонує думка В. Ягупова та П. Жупінського, які визначають структурні компоненти фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби та виділяють в ній ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, суб'єктний компонент та професійно важливі якості [282, с. 295].

С. Агеев у процесі дослідження розвитку професійної компетентності викладача фізичного виховання у системі підвищення кваліфікації виділяє

трьохкомпонентну структуру – мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти [3, с. 33]. Основним недоліком цієї структури вважаємо відсутність системності, бо наявні не всі компоненти компетентності.

У процесі обґрунтування основних структурних компонентів фахової компетентності НФПіС ми враховували такі аспекти:

- 1) вимоги до нього як до військовослужбовця офіцерського складу ЗС України;
- 2) вимоги до нього як до начальника служби фізичної підготовки і спорту військової частини ЗС України;
- 3) вимоги до нього як до фахівця системи фізичної підготовки;
- 4) зміст, функції та особливості його фахової діяльності.

Фахова компетентність НФПіС має включати, на нашу думку, не лише вузькофахові знання, вміння та професійно важливі якості, а й, обов'язково, позитивне ставлення до свого фаху, наявність здатностей і готовності до творчості у фаховій діяльності, а також його суб'єктність у військовій сфері та сфері фізичної культури і спорту.

Компетентності за своїм характером є наскрізними, тому їх розвиток необхідно здійснювати у процесі професійної підготовки та виховних заходів, у тому числі й у системи підвищення кваліфікації т професійного рівня, оскільки фахова компетентність є інтегрованим проявом їх фахової підготовленості та основним критерієм оцінювання готовності до фахової діяльності.

Таким чином, на основі проведеного дослідження, визначення змісту поняття «фахова компетентність НФПіС» запропоновано такі структурні їх компоненти фахової компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) та суб'єктний (рис. 1.1). Більш докладно їх проаналізуємо.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає основні цінності, інтереси, потреби, мотиви та мотивацію фахової діяльності НФПіС, а також дає можливість з'ясувати їх ціннісне ставлення до свого фаху. Він

стрижньовий і змістовно складається з таких складових:

– фахові цінності (прагнення реалізувати в фаховій діяльності фахові настанови та цінності);

– ставлення (позитивне ставлення до свого фаху), яке визначає фахові інтереси (зацікавленість своїм фахом, сучасними технологіями, методиками та засобами фахової діяльності);

– мотивація до фахової діяльності (усвідомлення своїх потреб у діяльності як суб'єкта фахової діяльності, свідоме виконання функціональних обов'язків, прагнення оволодіти фаховими знаннями, досягти високого рівня фахового зростання, задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та військово-професійних потреб, бажання стати професіоналом у своїй справі).



Рис. 1.1. Структура фахової компетентності НФПіС

Ключовими моментами в мотиваційній сфері є захопленість своєю справою, сенсом, спрямованістю професії та фаху на благо інших людей; мотивація досягнення; внутрішній локус професійного контролю – пошук причин успіху та неуспіху у самому собі; прагнення до досягнення високої комунікативності, відсутність професійних криз і деформацій [92]. В свою чергу, ми під ціннісно-мотиваційним компонентом фахової компетентності НФПіС розуміємо сукупність його цінностей, мотивів, ставлення до здійснення фахової діяльності, чіткого усвідомлення її необхідності, потреби у фаховій самореалізації як суб'єкта фахової діяльності. Цей компонент є основою для актуалізації та реалізації інших компонентів фахової компетентності НФПіС.

В якості другої складової фахової компетентності НФПіС обов'язково виділяємо *когнітивний* компонент, що включає такий зміст:

- військово-професійні знання;
- системні фахові знання;
- знання сучасних методів, способів і засобів навчання та виховання військовослужбовців;
- знання з основ навчальної та виховної діяльності;
- теоретичні знання з основ управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців та управління педагогічним процесом;
- знання щодо порядку прийняття управлінських рішень у фаховій діяльності.

Зміст когнітивного компонента фахової компетентності НФПіС, перш за все, сприяє осмисленню різноманітної фахової інформації, а також розкриває ступінь оволодіння ними теоретичними, практичними і методичними знаннями щодо здійснення професійної і фахової діяльності. Наявність знань, як певної систематизованої інформації – це перша сходинка, на яку піднімається НФПіС під час організації своєї фахової діяльності. Після чого починається реалізація його посадових компетенцій в процесі яких формуються та розвиваються фахові вміння, навички та фаховий досвід.

НФПіС вкрай важко здійснювати, на нашу думку, успішну фахову діяльність при відсутності ґрунтовних знань за фахом. Таким чином, функція когнітивного компонента полягає в його змістовній орієнтації на сферу своєї фахової діяльності та створенні когнітивних умов для отримання нових знань.

Праксеологічний компонент відображає практичну здатність НФПіС виконувати функціональні обов'язки за посадою в різноманітних ситуаціях військово-професійної та найголовніше – фахової діяльності.

Вчені в наукових працях зазначають, що загальними здібностями, які пов'язані, насамперед, з анатоμο-фізіологічними властивостями організму НФПіС є:

- моральні (стійке бажання і прагнення передавати соціальний, професійний і фаховий досвід);

- спеціальні (розподілення уваги (одночасна установка на кілька як внутрішніх, так і зовнішніх предметів), безперервність уваги (здатність зберігати його тривалий час не знижуючи через стомлення), стійкість (здатність не послаблювати увагу під впливом зовнішніх вражень), кмітливість і винахідливість, критичне ставлення до своєї і чужої роботи, уяву (здатність швидко, яскраво і точно представляти об'єкт, конструктивна комбінаторна фантазія, художня чуйність), емоційність);

- індивідуальні (цілеспрямованість, терпіння, здатність володіти собою і впливати на інших, готовність нести відповідальність, спостережливість, хороша пам'ять (точність і швидкість запам'ятовування, тривалість утримання, швидкість відтворення на першу вимогу), поєднання синтетичного та аналітичного типів мислення, самостійність, самовладання);

- динамічні (міцне здоров'я, витривалість нервово-психічної сфери, звучний витривалий голос, тип темпераменту – сангвінік) [83, с. 62].

Важливою для нашого дослідження є також думка І. Ісаєва, який вважає, що найбільш важливими саме для фахівця фізичної культури і спорту професійними здатностями є такі:

– перцептивні (дозволяють проникати у внутрішній світ спортсмена, бачити тенденції зміни його особистості, помічати позитивні якості і максимально використовувати їх в тренувальній і змагальній діяльності; виявляти його інтереси, схильності, прихильності, найбільш авторитетних для нього осіб, і використовувати їх вплив; розподілена увага дозволяє не випускати з поля зору групу в цілому і кожного спортсмена окремо, поєднувати фронтальну роботу з індивідуальною);

– конструктивні (сприяють прогнозуванню результатів діяльності і поведінки спортсмена в тренувальній і змагальній ситуаціях, допомагають аналізувати ситуацію і вибирати вірне рішення);

– дидактичні (дозволяють доступно передавати навчальний матеріал, адаптувати його до особливостей особистості спортсмена, стимулювати самостійну думку, долати розслабленість, млявість, апатію на заняттях; постійно вдосконалювати методи передачі знань і творчо проводити заняття);

– експресивні (проявляються в найбільш ефективному з педагогічної точки зору вираженні своїх думок, знань, переконань, почуттів за допомогою мови, міміки і пантоміми);

– організаторські (дозволяють оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання; проявляються в організації життя і побуту спортсменів, їх навчання, праці та відпочинку, при проведенні заходів, у встановленні ділових зв'язків і відносин);

– академічні (необхідні для впровадження в свою діяльність науково-дослідних методів роботи, вдосконалення в області психології і педагогіки);

– спеціальні (проявляються у ставленні і готовності до того чи іншого виду спорту) [104, с. 132].

Аналіз наукових джерел дав нам можливість виділити такі аспекти праксеологічного компонента НФПіС.

Праксеологічний аспект (характеризується практичними вміннями та навичками однозначно успішно вирішувати практичні фахові завдання, оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання;

наявністю аналітичного, просторового, практичного і фахового мислення; здатностями щодо узагальнення інформації та її аналізу, відтворення системи понять, накопичення необхідних фахових знань та досвіду діяльності в екстремальних ситуаціях).

Організаційний аспект (необхідний для логічної побудови та організації процесу фізичного вдосконалення та виховання військовослужбовців; організації здоров'язберігальної власної діяльності та діяльності особового складу; своєчасного й якісного виконання наказів і розпоряджень, прийняття оптимальних рішень у складних умовах, встановлювання міжособистісних зв'язків, вибору оптимального стилю спілкування в різних ситуаціях). Цей аспект займає головне місце в структурі фахової діяльності НФПіС, оскільки включає виконання функціональних обов'язків, зокрема таких організаційних завдань: організація і проведення спортивних змагань; тренувальна та змагальна діяльність; науково-методична робота; спортивний відбір та ін.

Педагогічний аспект характеризується такими проявами:

– вміннями вчити, виховувати, підтримувати та спрямовувати військовослужбовців на ведення здорового способу життя;

– вміннями аналізувати різноманітні педагогічні ситуації; керувати педагогічним процесом (вихованням і самовихованням, навчанням і самоосвітою, розвитком і саморозвитком);

– вміннями використовувати в своїй діяльності сучасні методи, способи, засоби фізичного виховання та тренування; уміннями та навичками демонстрації фізичних вправ, підтримувати свій оптимальний рівень фізичної підготовленості, підтримувати рухові навички, вміння та здатності).

Педагогічний аспект поєднує теоретичну та практичну здатність НФПіС виконувати функціональні обов'язки, встановлює педагогічні вимоги до їх фахової діяльності.

Головним в практичній діяльності НФПіС все ж таки є, на нашу думку, здатність організувати процес фізичного вдосконалення

військовослужбовців у військовій частині (підрозділі) та ним управляти.

Індивідуально-психічний компонент (професійно важливі якості)
НФПіС – це його індивідуально-психічні якості, які безпосередньо впливають на успішність здійснення фахової діяльності.

В. Шадриков під професійними якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності. Науковець зазначає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які заломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності, тобто розвиток професійних якостей та їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності [271, с. 103].

Професійно важливі якості, на думку О. Кострикіна – це соціально зумовлені й значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії; професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різноманітні на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості [107, с. 271].

Вважаємо, що кожна професія має свою сукупність професійно важливих якостей. Зокрема аналіз наукових доробок, а також опитування експертів системи фізичної підготовки дав можливість до професійно важливих якостей НФПіС віднести такі якості: активність; рішучість; стресостійкість; організованість; ініціативність; принциповість; вимогливість.

Активність – це така якість НФПіС, що передбачає їх позитивне ставлення до навколишнього світу, готовність і спроможність здійснювати активні важливі перетворення військово-професійного та фахового середовища на основі освоєння власного досвіду і досвіду відповідної галузі.

Рішучість – це якість НФПіС, що забезпечує швидке ухвалення рішень у різноманітних умовах військово-професійної та фахової діяльності.

Стресостійкість – це загальна якість НФПіС, яка дає змогу протидіяти різноманітним чинникам стресу за певний період часу фахової діяльності.

Організованість – це якість НФПіС, що характеризує їх здатність якісно планувати і впорядковувати свою фахову діяльність, а також діяльність підпорядкованого йому особового складу.

Ініціативність – це якість НФПіС, які вміють знаходити нові, нестандартні варіанти прийняття рішення у будь якій ситуації своєї фахової діяльності, а особливо в екстремальних ситуаціях.

Принциповість – це якість НФПіС, що дозволяє керуватись їм у своїх вчинках, поведінці і фаховій діяльності стійкими військово-професійними та фаховими принципами й переконаннями.

Вимогливість – це якість НФПіС, що передбачає суворі вимоги як до своєї діяльності, так і до діяльності інших. Наявність таких професійно важливих якостей НФПіС сприятиме, на нашу думку, якісному виконанню ними своїх функціональних обов'язків.

Отже, узагальнення наукових джерел дало змогу зробити висновок, що індивідуально-психічний компонент фахової компетентності НФПіС включає такий зміст:

- самооцінювання функціонального стану (передбачає здатність до ведення здорового способу життя, об'єктивного самооцінювання самопочуття, активності в фаховому та професійному середовищі, позитивного настрою та стану власного здоров'я);

- розвиненість вольових якостей (цілеспрямованість, сміливість, рішучість у прийнятті рішень, наполегливість, ініціативність і самостійність, організованість та дисциплінованість);

- фізичну підготовленість (розвиненість загальних і спеціальних фізичних якостей, володіння військово-прикладними навичками та вміннями, які є вкрай необхідними для НФПіС у процесі здійснення фахової діяльності).

Суб'єктний компонент орієнтований на розкриття інтелектуальних, психічних і фізичних здатностей й можливостей НФПіС як суб'єктів діяльності, який спонукає їх до розвитку слабких сторін інших компонентів

фахової компетентності та включає в себе такі складові:

– фахову самооцінку (здатність до об'єктивного самооцінювання, вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності);

– рефлексію та саморефлексію (дає змогу визначати власний емоційний стан і стан інших, враховувати їх у процесі виконання посадових обов'язків; здатність здійснювати діагностування, прогнозування, самоаналіз, узагальнення, осмислення досвіду власної фахової діяльності);

– професійна суб'єктність (передбачає здатність НФПіС до самостійної життєтворчості, здійснення зміни в самому собі, можливості ставити перед собою найбільш значущі завдання на основі об'єктивної самооцінки).

Отже, вважаємо, що розвиток професійної суб'єктності (основою якої є ставлення до себе як до фахівця відповідної сфери діяльності) характеризується як особливий рівень розвиненості НФПіС.

Таким чином, запропоновані нами компоненти фахової компетентності НФПіС інтегровано відображають зміст його фахової підготовленості, що дозволить йому якісно і досить успішно реалізовувати свої посадові компетенції як суб'єкту фахової діяльності.

Проведений аналіз проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС, визначення її сутності та структури, потребує також визначення її сучасного стану, пошуку ефективних шляхів її розвитку. З цією метою проведено вхідне діагностування сформованості компонентів фахової компетентності НФПіС. Дослідження здійснювалось у Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського (далі – НУОУ) за допомогою таких методів дослідження: анкетування, опитування, тестування, ранжування, спостереження. До констатувального експерименту було залучено 21 НФПіС, які підвищували кваліфікацію та професійний рівень.

Аналіз стану сформованості ціннісно-мотиваційного компонента НФПіС свідчить про недостатню сформованість фахових цінностей, інколи суперечливе ставлення до здійснення фахової діяльності, часткову

сформованість внутрішніх мотивів до здійснення фахової діяльності та прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Дослідження стану когнітивного компонента НФПіС показало, що значна їх частина частково орієнтується в цілях і завданнях фахової діяльності, деякі не розуміють її сутність; мають частково систематизовані фахові знання, інколи нерозуміння необхідності застосовування їх при виконанні фахових завдань; не в повному обсязі обізнані із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань.

Діагностування стану розвиненості праксеологічного компонента виявило, що переважна більшість з них мають неповну сформованість фахових умінь і навичок для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців; показали обмежену здатність виконувати складні військово-професійні і фахові завдання, приймати швидкі рішення у проблемних ситуаціях; у деяких частково сформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; в значній частині НФПіС частково виражені вміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання.

Дослідження розвиненості індивідуально-психічного (професійно важливі якості) компонента виявив, що рівень його розвиненості за всіма показниками перевищує показники інших компонентів фахової компетентності НФПіС. В основному такий результат досягнуто за рахунок високого рівня їх фізичної підготовленості.

Результати діагностування розвиненості суб'єктного компонента свідчать, що у більшості НФПіС частково виражена здатність до об'єктивного самооцінювання самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, бажання вести здоровий спосіб життя; деякі з них не в повній мірі усвідомлюють значущість своєї діяльності, мають завищену самооцінку рівня своєї фахової компетентності; певна кількість з них показали часткову наявність рефлексивних дій, автономність і самостійність у реалізації посадових компетенцій.

Статистичні дані визначення рівня розвиненості фахової компетентності наведено в підрозділі 3.2.

Результати діагностування розвиненості компонентів фахової компетентності дають підстави стверджувати, що вона знаходиться переважно на середньому та низькому рівнях, що не у повній мірі відповідає вимогам сьогодення до професійної та особливо фахової діяльності такої категорії офіцерського складу як НФПіС.

Важливим для нашого дослідження є також з'ясування особливостей підвищення кваліфікації та професійного рівня в НУОУ. З цією метою нами проведено анкетування офіцерів, що засвідчило наступне. Середній вік НФПіС, які підвищують кваліфікацію, становить 34,8 років, а найбільша їх частка (33,3 %) – у віці 36-40 років, 33,3 % – у віці від 21 до 30 років. Крім цього, присутня значна частина (близько 19 %) досвідчених фахівців віком від 41 до 50 років (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Віковий склад начальників фізичної підготовки і спорту
військових частин Збройних сил України**

Вік	Рік підвищення кваліфікації		Загальна кількість	%
	2018	2019		
21-25 років	1	3	4	19,0
26-30 років	-	3	3	14,3
31-35 років	3	-	3	14,3
36-40 років	4	3	7	33,3
41-45 років	1	2	3	14,3
більше 45 років	-	1	1	4,8
всього	9	12	21	100,0

За результатами дослідження виявлено, що 23,8 % НФПіС – це випускники вищих профільних навчальних закладів, близько 43 % офіцерів – випускники факультетів фізичного виховання педагогічних закладів вищої освіти. На жаль, кожен третій офіцер не має вищої освіти за фахом (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Освітній рівень начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України, які підвищують свою кваліфікацію

	Рік підвищення кваліфікації		Загальна кількість	%
	2018	2019		
випускники фахових ЗВО	2	3	5	23,8
випускники факультетів фізичного виховання педагогічних ЗВО	4	5	9	42,9
без фахової вищої освіти	3	4	7	33,3
всього	9	12	21	100,0

Аналіз стажу служби на посаді НФПіС показав, що 57,2 % офіцерів, які підвищують кваліфікацію – це фахівці, в яких відсутній досвід фахової діяльності чи термін виконання функціональних обов’язків складає менше 1 року, близько 30 % – мають стаж роботи за фахом менше 5 років. Лише невелика частина фахівців (14,2 %) мають значний досвід служби на відповідній посаді (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Стаж служби начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України, які підвищують кваліфікацію

Стаж роботи	Рік підвищення кваліфікації		Загальна кількість	%
	2018	2019		
менше 1 року	6	6	12	57,2
менше 5 років	2	4	6	28,6
5-10 років	-	-	-	-
11-15 років	1	1	2	9,5
більше 15 років	-	1	1	4,7
Всього	9	12	21	100,0

Найбільший інтерес представляє самооцінка рівнів фахової підготовленості НФПіС. Слухачі високо оцінили свій рівень у таких розділах, як фізична підготовленість, загальна культура, організаторські здатності, сприйняття інновацій і готовність до продовження освіти. Дещо скромніше вони оцінюють свої можливості в таких аспектах фахової діяльності:

- фахові знання;
- методична підготовка;
- схильність до науково-дослідної роботи (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Самооцінка рівнів фахової підготовленості начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України (n=21)

№ з/п	Шкала	Оцінка (кількість / %)			
		висока	вище середньої	нижче середньої	низька
1.	фахові знання	4/19,1	8/38,1	6/28,6	3/14,3
2.	фізична підготовленість	12/57,2	6/28,6	2/9,5	1/4,7
3.	методична підготовка	3/14,3	8/38,1	6/28,6	4/19,1
4.	загальна культура	3/14,3	16/76,2	2/9,5	-
5.	комунікативна культура	4/19,1	12/57,2	3/14,3	2/9,5
6.	організаторські здібності	6/28,6	9/42,9	4/19,1	2/9,5
7.	сприйняття інновацій	8/38,1	11/52,4	2/9,5	-
8.	готовність до продовження навчання	5/23,8	12/57,2	2/9,5	2/9,5
9.	схильність до науково-дослідної роботи	2/9,5	7/33,3	8/38,1	4/19,1

Результативність навчальної діяльності не може бути без активної, зацікавленої позиції самих учасників цього процесу. Саме тому нами була досліджена позиція НФПіС з питання необхідності підвищення кваліфікації (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Судження начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України щодо необхідності підвищення кваліфікації

Шкала	Кількість	%
підвищувати кваліфікацію немає сенсу	1	4,7
підвищувати кваліфікацію потрібно тоді, коли спеціаліст відчуває в цьому необхідність	3	14,3
підвищувати кваліфікацію необхідно через певний час	4	19,1
підвищувати кваліфікацію необхідно постійно	13	61,9
всього	21	100,0

Результати показали, що майже 95,0 % з них вважають необхідним підвищувати свою кваліфікацію. І це, безумовно, є позитивний факт. Однак 14,3 % респондентів висловились, що підвищувати кваліфікацію слід тоді, коли вони відчують у цьому необхідність, а 19,1 % зазначили, що підвищувати кваліфікацію необхідно через певний проміжок часу. Слід зауважити, що лише один офіцер вважає себе повністю готовими до виконання посадових обов'язків і не збирається в майбутньому підвищувати кваліфікацію.

Позитивним є той факт, що близько 62 % фахівців слушно вважають, що підвищувати кваліфікацію необхідно постійно та регулярно.

Аналіз мотивації підвищення кваліфікації свідчить, що близько 67 % з них бажають у процесі підвищення кваліфікації опанувати нові методи і технології сфери в своїй діяльності, а також підвищувати рівень знань за фахом (80,9 %). Слід відзначити значну кількість офіцерів (76,2 %), яка бажає підвищити методичну майстерність та обмінятися досвідом роботи з колегами (71,4 %). Крім цього, значна частина слухачів зазначила, що метою є отримання документу про підвищення кваліфікації (23,8 %) і краще усвідомити основні тенденції розвитку в сфері своєї фахової діяльності (57,1 %). На жаль, досить мала частина НФПіС виявила бажання зайнятись науковою роботою після підвищення кваліфікації (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

**Судження начальників фізичної підготовки і спорту військових частин
Збройних сил України про мотиви підвищення кваліфікації (n=21)**

Шкала	Кількість	%
підвищити методичну майстерність	16	76,2
познайомитись з новими методами и технологіями в своїй діяльності	14	66,7
оновити знання за фахом	17	80,9
отримати документ про підвищення кваліфікації	5	23,8
почати науково-дослідну роботу	2	9,5
краще усвідомити тенденції розвитку своєї фахової діяльності	12	57,1

Продовження таблиці 1.4

обмінятися досвідом з колегами, однодумцями	15	71,4
підвищити загальну культуру	12	57,1

З'ясування причин, що заважають НФПіС підвищувати кваліфікацію, показало, що найчастіше вони посилаються на велику завантаженість повсякденними справами (71,4 %). Наступними за значимістю причинами для офіцерів є відсутність планування підвищення кваліфікації (33,3 %), низька їх ефективність (23,8 %) і відсутність матеріальної зацікавленості підвищувати кваліфікацію (14,3 %). На відсутність причин, що заважають підвищувати кваліфікацію вказали близько 29 % опитаних офіцерів (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

**Судження начальників фізичної підготовки і спорту
військових частин Збройних сил України щодо причин,
що заважають підвищувати кваліфікацію (n=21)**

Причини	Кількість	%
велике завантаження повсякденними справами	15	71,4
відсутність планування підвищення кваліфікації	7	33,3
низька ефективність навчання	5	23,8
відсутність матеріальної зацікавленості	3	14,3
немає причин	6	28,6

Отже, результати анкетування показали, що середній вік слухачів курсів складає приблизно 35 років, частка молодих (21-30 років) становить майже 34 %, середнього віку (31-40 років) – 47 %, віком більше 41 року – 19 %. Майже кожен четвертий слухач курсів – випускник фахового закладу вищої освіти, 42,9 % – випускники факультетів фізичного виховання педагогічних вузів та 33,3 % НФПіС не мають фахової освіти.

Результати підтвердили той факт, що 86 % НФПіС – це офіцери, в яких досвід роботи за фахом менше 5 років, із них 57,2 % мають термін

перебування у посаді менше 1 року. Стаж роботи за фахом від 10 років – мають лише 14,2 % офіцерів.

Результати самооцінки рівня фахової підготовленості НФПіС показали, що найбільші проблеми у слухачів викликали такі аспекти їх фахової діяльності:

- знання за фахом;
- методична підготовленість;
- схильність до науково-дослідної роботи.

Приємно відзначити, що більшість слухачів до підвищення кваліфікації готова, високо оцінили свої організаторські здатності, загальну культуру та свій рівень фізичної підготовленості.

Встановлено, що НФПіС у цілому мають високий освітній потенціал і позитивне ставлення до підвищення кваліфікації. Проблемними питаннями підвищення кваліфікації та професійного рівня є такі:

- короткостроковість навчання;
- різний вік слухачів;
- неоднорідність фахової підготовленості;
- методика оцінювання знань і практичних навичок [191, с. 191].

Таким чином, проведений аналіз сучасного стану розвиненості фахової компетентності НФПіС, специфіки фахової діяльності та їх індивідуально-психічних особливостей підтверджує необхідність пошуку і обґрунтування організаційно-педагогічних умов її розвитку у системі післядипломної освіти.

1.3. Загальна методика дисертаційного дослідження

Розвиток сучасної військової освіти ґрунтується на впровадженні нової компетентнісної методології організації підготовки фахівців за європейським зразком, кінцевою метою якого є підготовка компетентного фахівця, який би відповідав сучасному рівню розвиненості відповідної сфери суспільного

і матеріального виробництва, а в контексті нашого наукового дослідження – військового.

Відповідно до Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту в ЗС України на період до 2020 року, одним з основних напрямів фізичної підготовки особового складу є удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів з фізичної підготовки і спорту [163].

У контексті нашого дослідження актуальним проблемним питанням системи вищої військової освіти України є необхідність забезпечення якості підвищення кваліфікації НФПіС у системі післядипломної освіти, сприяння професійному зростанню і розвитку їх фахової компетентності відповідно до вимог сьогодення та їх професіоналізму. Як показують результати емпіричних досліджень, значна їх частина не має освіти за фахом (див. табл. 1.2), що негативно впливає на розвиток їх фахової компетентності. За цих умов офіцери мають слабкі фахові вміння та здатності щодо здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, низьку здатність до виконання складних фахових завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях. Отже, виникає протиріччя між сучасними вимогами до їх фахової діяльності та фактичним рівнем підготовленості за обраним фахом. Вирішенню цієї суперечності сприятиме проведення педагогічного дослідження.

У процесі розроблення методики дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти дотримувались методичних рекомендацій, викладених у працях Б. Алексеєнка [6], Б. Ашмарина [15], П. Воловика [63], С. Гончаренка [71], Н. Деделюка [79], В. Загвязинського [91], А. Киверялга [110], П. Лузана [138], П. Образцова [172], С. Сисоевої [230; 231], Д. Чернілевського [267], В. Ягупова [279; 295; 297] та ін.

Провідною ідеєю дослідження є цілеспрямований розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти шляхом створення

теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених організаційно-педагогічних умов, спрямованих на розвиток, саморозвиток і самореалізацію офіцерів, підвищення рівня розвиненості їх фахової компетентності, здатності якісно здійснювати фахову діяльність.

Дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС здійснювалося на основі системного підходу. Його сутність полягає в представленні об'єкта дослідження як системи, тобто цілісної сукупності взаємозв'язаних елементів у контексті фахової діяльності. Системний підхід підкреслює значення комплексності, широти охоплення і чіткої організації дослідження, базується на послідовному переході від загального до часткового, коли в основу розгляду покладено кінцеву мету. Саме це зумовило необхідність всебічного вивчення досліджуваного нами предмета, з урахуванням наявних філософських, педагогічних і психологічних концепцій. Дослідження спрямовано на подолання протиріч, які склалися у військово-педагогічній теорії і практиці щодо підготовки військових фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) і підтвердили необхідність розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Фахова компетентність є визначальною в їх становленні як суб'єктів системи фізичної підготовки в ЗС України. Вона проявляється в їх здатності і готовності оптимально виконувати функціональні обов'язки на основі фахових знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей і досвіду військово-професійної та найголовніше – фахової діяльності. Проблема розвитку їх фахової компетентності передбачає проведення науково-педагогічного дослідження, яке зорієнтоване на отримання нових знань про закономірності в досліджуваному явищі, вивчення фактів і явищ, з'ясування тенденцій у досліджуваній вибірці.

Дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти відбувалося у чотири етапи.

На першому – *аналітико-констатувальному* етапі на основі

врахування реальних потреб педагогічної практики щодо проблеми дослідження, з урахуванням результатів аналізу та узагальнення дослідницьких даних, було визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження.

Дослідження організовувалося і проводилося на провідних положеннях суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, системного, контекстного, андрагогічного та інших методологічних підходів.

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

1. Проаналізувати педагогічні основи розвитку фахової компетентності НФПіС у педагогічній теорії й практиці та обґрунтувати зміст і структуру їх фахової компетентності.

2. Обґрунтувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

3. Здійснити педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

4. Удосконалити методику контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС та уточнити критерії й показники оцінювання рівнів її розвиненості.

5. Експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти та розробити методичні рекомендації щодо її розвитку.

При вирішенні поставлених дослідницьких завдань використовували сукупність теоретичних, емпіричних, експериментальних і статистичних методів дослідження.

Для розв'язання *першого* завдання за допомогою теоретичних методів наукового дослідження проаналізовано і систематизовано керівні документи, що визначають основні положення фахової діяльності НФПіС, а також освітнього процесу у системі післядипломної військової освіти.

Проведено аналіз й узагальнення наукової літератури для з'ясування

стану досліджуваної проблеми – педагогічні аспекти розвитку фахової компетентності фахівців різних галузей. Досліджено специфіку професійної діяльності НФПіС та їхні фахові потреби, виявлено і проаналізовано типові та нестандартні фахові ситуації, які притаманні їм у процесі виконання фахових завдань. Ці дії дали змогу визначити зміст та особливості їх фахової діяльності у процесі виконання функціональних обов'язків. За допомогою методу системного аналізу, узагальнення, систематизації та конкретизації дослідницьких даних уточнено суть і структуру фахової компетентності НФПіС.

Використання методів інтерв'ювання, анкетування та тестування дало змогу з'ясувати стан розвиненості їх фахової компетентності. Опитування проводилося зі слухачами курсів підвищення кваліфікації фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) у навчально-науковому інституті фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Проведений аналіз отриманих емпіричних даних показав, що вони недостатньо підготовлені до виконання функціональних обов'язків в сучасних умовах як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Головною причиною такого стану є, з одного боку, відсутність цілеспрямованого і системного розвитку їх фахової компетентності, а з іншого – відсутність фахової освіти у значної їх частини.

Таким чином, були виявлені такі суперечності між: потребою розвитку фахової компетентності у НФПіС у системі післядипломної освіти та недостатньою обґрунтованістю організаційно-педагогічних умов її розвитку; вимогами до науково-педагогічного забезпечення поетапного розвитку фахової компетентності у НФПіС і не розробленістю сучасної структурно-функціональної моделі її розвитку в системі післядипломної освіти; необхідністю методичного забезпечення цілеспрямованого розвитку фахової компетентності у НФПіС у системі післядипломної освіти та нерозробленістю контекстної методики її розвитку.

Аналіз та узагальнення результатів досліджень дали змогу сформулювати гіпотезу, яка полягає у припущенні, що розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти буде успішним за наявності таких умов:

- ґрунтового аналізу теоретичних і практичних аспектів розвитку їх фахової компетентності у педагогічній теорії та практиці;
- обґрунтування змісту і структури фахової компетентності НФПіС;
- розроблення моделі поетапного розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти;
- обґрунтування методики контекстного її розвитку, критеріїв і показників оцінювання розвиненості їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти.

На *аналітико-пошуковому* етапі у процесі вирішення *другого* завдання за допомогою теоретичних методів системного аналізу, узагальнення, систематизації і конкретизації було визначені та обґрунтовані організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, які забезпечили підвищення результативності процесу її розвитку та дали позитивну динаміку рівнів її розвиненості. В подальшому, за допомогою методу експертного оцінювання виокремлено найбільш вагомі організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Для розв'язання *третього* завдання дослідження за допомогою методу педагогічного моделювання була розроблена структурно-функціональна модель поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яка відображає основні методологічні підходи, дидактичні принципи, організаційно-педагогічні умови, зміст, контекстну методику, критерії діагностування розвиненості їхньої фахової компетентності, структурованих у цільово-методологічному, функціонально-змістовному, суб'єктному, організаційно-діяльнісному та діагностично-результативному блоках.

Розв'язання *четвертого* завдання, яке стосувалося вдосконалення методики контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, здійснено шляхом конкретизації та уточнення цілей, змісту, завдань, етапів, технологій, методів, форм і засобів розвитку фахової компетентності. Крім цього розроблено та впроваджено в освітній процес авторський спецкурс «Основи фахової діяльності начальника фізичної підготовки і спорту». Необхідність такого курсу зумовлена недостатнім фаховим спрямуванням змісту та навчально-методичного забезпечення розвитку фахової їх компетентності у системі післядипломної освіти. Для забезпечення фахового спрямування змісту розроблено різноманітні фахові ситуації, на основі яких офіцерам запропоновані навчальні тренінги, навчально-рольові й ділові ігри та інші види навчальних практичних занять. Уточнено критерії і показники оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС.

Для розв'язання *п'ятого* завдання експериментально апробовано визначені організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, розроблено методичні рекомендації науковим та науково-педагогічним працівникам щодо її розвитку.

Відтак, поступово здійснено підготовку до дослідно-експериментального етапу наукового дослідження. Науково-об'єктивна і доказова перевірка гіпотези дослідження відбувалося на *дослідно-експериментальному етапі*. Однією з важливих складових наукових досліджень є експеримент. У педагогічній науці існують такі його визначення:

– термін «експеримент» (від. лат. «experimentum») – спроба, дослід і вживається для позначення низки споріднених понять: дослід, цілеспрямоване спостереження, відтворення об'єкта дослідження, організація особливих умов його існування, перевірка передбачень [154, с. 91];

– означає «дію, спрямовану на створення умов, щоб вивчити певне явище» [138, с. 129];

– педагогічний експеримент являє собою метод педагогічних досліджень, в ході якого відбувається активний вплив на педагогічні явища шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження [110, с. 88].

Отже, це є певний комплекс методів дослідження, який забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези.

Він дозволяє глибше, ніж інші методи перевірити ефективність тих чи інших нововведень у навчанні і вихованні, порівняти значення різних чинників у структурі педагогічного процесу і вибрати оптимальні їх поєднання для відповідної ситуації; виявити належні умови реалізації певних завдань, встановити особливості перебігу педагогічного процесу в нових умовах, всебічне вивчення теми дослідження [230, с. 64]; спеціально організоване дослідження, що проводиться з метою визначення ефективності використання тих чи інших методів, засобів, форм, видів, прийомів, способів і нового змісту навчання та тренування [177, с. 359].

Науковці вважають, для того щоб проведення експерименту відповідало принципу достовірності, необхідно дотримуватися таких вимог:

- оптимальна кількість випробовуваних і дослідів;
 - надійність методик дослідження;
 - статистична значимість відмінностей отриманих результатів
- [143, с. 92].

Роль педагогічного експерименту в проведенні дослідження полягало в доведенні можливості підвищення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. Надійність результатів експерименту забезпечувалося однорідністю вибірки, підбором діагностичного інструментарію, дотриманням термінів дослідження, застосуванням адекватних методів статистичного оброблення, аналізу та узагальнення отриманих експериментальних даних, залученням експертів і провідних фахівців військової освіти та системи фізичної підготовки.

Специфіка організації освітнього процесу з фахівцями з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах) у центрі підготовки та підвищення кваліфікації зумовила необхідність проведення послідовного педагогічного експерименту, суть якого полягає у встановленні достовірних відмінностей у досліджуваних якісних і кількісних змін у розвиненості фахової компетентності НФПіС в одній групі до та після формульованого етапу. Проведення аналітико-констатувального етапу експерименту дає можливість здійснити вхідне діагностування сформованості фахової компетентності за визначеними та обґрунтованими критеріями та показниками [195].

На формульованому етапі експерименту проводиться апробація обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС [193] на курсах підвищення кваліфікації, а також експериментальна перевірка результативності її розвитку.

На *підсумково-впроваджувальному* етапі після визначення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС за результатами формульованого експерименту здійснюється статистичне обґрунтування отриманих експериментальних результатів. Перевірка і підтвердження результативності обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку їх фахової компетентності здійснюється за допомогою статистичної програми SPSS та відповідної їх інтерпретації. Для підтвердження достовірно статистичної відмінності якостей предмета дослідження до та після формульованого етапу експерименту використано метод розрахунку статистичного Т-критерію Вілкоксона. Використання методу зіставлення та узагальнення даних дозволило сформулювати загальні висновки дослідження [191, с. 123–124]. Розроблено і впроваджено в освітній процес методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Отже, розроблена і запропонована методика дослідження дозволяє встановити об'єктивні закономірності в досліджуваному педагогічному явищі – розвиток фахової компетентності НФПіС, а також цілеспрямовано

впроваджувати організаційно-педагогічні умови, які впливають на її розвиток у системі післядипломної освіти, тим самим підвищувати результативність цього педагогічного процесу.

Висновки до першого розділу

Аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури та педагогічної практики щодо проблеми дослідження дав змогу сформулювати низку висновків:

1. З'ясовано, що розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти є актуальною проблемою сучасної військової освіти, має суттєве значення для якісного виконання обов'язків за посадою в умовах здійснення військово-професійної та фахової діяльності. Узагальнення думок науковців щодо поняття «фахова компетентність фахівця» дало змогу визначити її як система цінностей, ставлень, мотивації, фахових теоретичних знань, практичних навичок, умінь, здатностей, професійно важливих якостей і фахового досвіду фахівця, що забезпечує його успішну діяльність. Доведено, що нині розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти не приділяється достатньої уваги, на що вказує відсутність наукових доробок із цієї педагогічної проблеми.

2. З'ясовано, що фахова компетентність НФПіС – це їх фахова підготовленість, здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов'язки, творчо підходити до організації своєї фахової діяльності, що зумовлюється їх позитивним ставленням, вмотивованістю до неї, фаховими знаннями, навичками, вміннями, здатностями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами її здійснення, а також професійно важливими якостями.

3. Доведено, що структура фахової компетентності НФПіС складається з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, індивідуально-психічного (професійно важливі якості) та суб'єктного компонентів.

4. Здійснено діагностування стану розвиненості фахової

компетентності НФПіС, що засвідчило про недостатній рівень її дослідженості як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

5. Розроблено загальну методику дослідження, що дозволить встановити об'єктивні закономірності в досліджуваному педагогічному явищі.

Подолання цих недоліків потребує обґрунтування та впровадження додаткових організаційно-педагогічних умов, що спрямовані на розвиток їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти.

Основні положення першого розділу дисертації висвітлено в публікаціях автора [184; 185; 186; 187; 190; 192].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частини у системі післядипломної освіти

Для розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти слід виділити й обґрунтувати низку організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть його результативності.

У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова». У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «умова» – філософська категорія, в якій відображаються універсальні ставлення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує» [254, с. 482]; це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу [255].

У тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» трактується як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища» [47, с. 1526].

Слід зауважити, що поняття «організаційно-педагогічні умови» охоплює два терміни – організація і педагогічні умови.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи науковців щодо трактування терміну «педагогічні умови». Так, провідний вчений Ю. Бабанський у своїх працях слушно зазначав, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить» [17, с. 42].

Вчені розглядають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення певної педагогічної мети; при цьому поділяють їх на такі види: зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [176]. Вважаємо, що навчальний процес не може бути оцінений, тому що він є просто процесом, а предметом оцінювання можуть бути лише його результати.

Вчений О. Назола вважає, що педагогічні умови – це «сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу» [160]. Запропонована автором думка є системною, досить виваженою та обґрунтованою.

У свою чергу, О. Дерев'янку під педагогічними умовами розуміє «сукупність обставин, що сприяють реалізації навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності» [80]. У автора відсутнє чітке розуміння педагогічних умов.

Цікава думка належить І. Бахову, який педагогічні умови визначає як «комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, що спрямований на формування певної компетентності та забезпечує перехід на більш високий рівень її сформованості» [22, с. 31]. Такій підхід можна вважати більш-менш обґрунтованим.

В. Свистун визначає педагогічні умови як такі, що свідомо створюються суб'єктами педагогічної діяльності в навчальному процесі та забезпечують формування професійної компетентності персоналу [220, с. 33].

У результаті аналізу робіт і формулювань науковців, які досліджують формування та розвиток компетентності різних фахівців, можна зробити висновок, що визначені й обґрунтовані ними педагогічні умови являють

собою сукупність чинників, які позитивно впливають на ефективність та результативність освітнього процесу і стосуються як педагогічного, так і психологічного супроводу цього процесу.

У свою чергу поняття «організація», яке органічно поєднане за визначенням із педагогічними умовами, зустрічається нечасто, а поняття «організаційно-педагогічні умови» не має однозначного трактування. Однак, науковці все частіше застосовують організаційний аспект у педагогічних умовах і пов'язують його з організаційним забезпеченням ефективності педагогічних процесів і явищ, що досліджуються.

На думку І. Підласого, організація, як педагогічна категорія, – «...це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [196, с. 25].

Дослідник А. Зубко класифікує організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу у закладах педагогічної освіти так: «умови, що забезпечують процес навчання (рівень професійності педагогів; ступінь готовності до навчання тих, хто вчиться); умови, що забезпечують удосконалення навчального процесу (матеріально-технічне; навчально-методичне забезпечення процесу)» [101]. Вважаємо, що у цьому підході відсутній системний підхід до розуміння смислу та призначення навчального процесу.

У своїй науковій роботі А. Литвин слушно зазначає, що організаційно-педагогічні умови впливають на весь навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети [131, с. 28]. Отже він стверджує, що основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація заходів та обставин, які забезпечують цілеспрямоване, планове управління розвитком цілісного навчального процесу, тобто управління процесуальним аспектом освітньої системи. З таким підходом, у цілому, можна погоджуватися.

Б. Чижевський розглядає організаційно-педагогічні умови як «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [268, с. 82].

Відтак, узагальнення основних наукових підходів науковців до визначення понять «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови» дає змогу зробити висновок про те, що під організаційно-педагогічними умовами розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти слід розуміти «сукупність сприятливих організаційних і педагогічних обставин у ВВНЗ, які свідомо створюють організатори педагогічного процесу для розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти» [188, с. 162].

Розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти має відбуватись, на нашу думку, на основі положень суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, системного, контекстного та андрагогічного підходів.

Крім цього, при виборі та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти необхідно враховувати низку таких обставин:

- розвиток фахової компетентності відбувається в осіб офіцерського складу, які вже мають вищу освіту;
- офіцери вже мають досвід військово-професійної та фахової діяльності;
- НФПіС можуть бути як об'єктом, так і суб'єктом освітнього процесу.

Вихідними даними для обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти є, на нашу думку, такі:

- аналіз наявних педагогічних ресурсів розвитку фахової компетентності НФПіС;
- структура їх фахової компетентності;

– практичний їх фаховий досвід, специфіка військової частини (підрозділу) в якому вони проходять військову службу.

Вони мають бути системними, комплексно охоплювати всі етапи підготовки, містити методологічні, теоретичні, методичні та практичні аспекти розвитку фахової компетентності НФПіС.

Методологічний аспект включає основні провідні ідеї та принципи, на основі яких відбувається освітній процес щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

До теоретичного аспекту відносяться цілі, принципи, зміст та результат розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Методичний аспект – це насамперед основні методи, технології, засоби і методика їх реалізації у процесі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Практичний аспект передбачає наявність сучасної навчальної матеріально-технічної бази, яка відповідає вимогам сьогодення та специфіки фахової діяльності НФПіС.

У процесі обґрунтування організаційно-педагогічних умов враховано вищезазначені методологічні аспекти та висновки групи експертів, яким було запропоновано проранжувати представлені умови у порядку їх впливу на розвиток фахової компетентності НФПіС (додаток Б).

Результати аналізу науково-педагогічної літератури та застосування методу експертного оцінювання дали змогу зробити висновок, що успішний розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти буде відбуватись за наявності таких організаційно-педагогічних умов:

1. *Педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти*, яке надає нам можливість системно відобразити основні характеристики розвитку їх фахової компетентності. Моделювання сприяє координації педагогічної та навчальної діяльності його суб'єктів, встановленню чітких системних зв'язків, логічної послідовності й взаємозалежності між блоками моделі,

в якій візуалізовано системність методологічних підходів, дидактичних принципів, організаційно-педагогічних умов, змісту, контекстної методики та критеріїв діагностування розвиненості фахової компетентності.

Головне призначення педагогічного моделювання полягає у можливості проектування розвитку фахової компетентності НФПіС, досягнення кінцевих результатів курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня, забезпеченні ефективного використання сучасних технологій в цьому освітньому процесі (докладно розкрито в підрозділі 2.2).

2. Використання методики контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. Під такою методикою маємо на увазі певну навчальну систему, яка ґрунтується на ідеях компетентнісного, системного, андрагогічного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів і включає в себе цілі, принципи, методи, способи, прийоми та засоби на основних етапах розвитку їх фахової компетентності (докладно розкрито в підрозділі 2.3). Це методична складова моделі, яка забезпечує її практичну реалізацію.

3. Забезпечення саморозвитку слухачів у навчальній діяльності, тобто створення умов для актуалізації їх навчальної суб'єктності та суб'єктної поведінки у навчально-пізнавальній діяльності, оскільки, з одного боку, це підвалина успішного опанування будь-якого фаху, а з іншого – характер їх фахової діяльності, яка передбачає суцільну їх автономність у ній, тобто їх професійну суб'єктність, яка представляє інтегровану професійно важливу якість, змістовні аспекти формування, розвитку, актуалізації та прояву якої зумовлені цілями, змістом, типологією і специфікою професійно зумовлених завдань, характером професійної взаємодії та умовами професійного середовища [281].

Дослідниця А. Абдулхаким, розглядаючи проблему педагогічних умов формування готовності фахівця у сфері фізичної культури і спорту до професійного самовдосконалення, виділяє такі структурні елементи професійного самовдосконалення фахівця: самоосвіту педагога;

самовиховання педагога; розвиток професійної самосвідомості педагога [8].

Новий тлумачний словник української мови дає таке визначення поняттю «саморозвиток»: розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами. Саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил [170, с. 144].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що поняття «саморозвиток» обґрунтовується науковцями як:

– безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності [135, с. 45];

– свідомий саморегулятивний процес становлення особистості, який виявляється в її прагненні брати відповідальність за власні справи, вчинки, а також у розкритті потенційних можливостей і здібностей, удосконаленні особистісних якостей [145, с. 66];

– активність самої особистості, яка органічно пов'язана з її творчо-перетворювальною діяльністю, прагненням до власного самовдосконалення; безперервний процес розвитку потенційних можливостей людини [264, с. 391];

– освітня технологія, що виконує важливі соціальні й особистісні функції: загальноосвітньої та професійної підготовки, загальнокультурного розвитку, оптимальної організації вільного часу, адаптації, амортизації, компенсаторної терапії, опанування засобів самоосвіти й самовиховання [103, с. 3]. Погоджуємось з поглядами науковців, що саморозвиток, насамперед, – це певний позитивний процес, який веде до вдосконалення певних якостей, утворень тощо.

Разом з тим педагогічна наука розглядає саморозвиток особи як одне з головних завдань сучасної освіти. Зокрема, І. Зязюн підкреслював, що «...зміст і ціль освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом.

У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного» [102, с. 14].

Учений Г. Селевко порівнює саморозвиток з вищою духовною потребою, яка складається з потреби пізнання, самоствердження, самовираження, безпеки, самовизначення, самоактуалізації, прагнення людини до розвитку та самовдосконалення [227, с. 132].

Нам імпонує думка Н. Пророк, яка визначає суттєві характеристики саморозвитку особистості, які розкривають психологічний зміст цього поняття:

- це форма розвитку, що розгортається впродовж всього свідомого життя, суб'єктом якого є сама особистість;

- активний, цілеспрямований, керований і усвідомлений процес, у якому людина бере відповідальність за своє життя, завдяки власних вольових зусиль, систематичній праці, самодисципліні, самоконтролю й рефлексії [204, с. 371]

Науковці визначають поняття «професійний розвиток» щодо особистості фахівця таким чином:

- «– це мета, смисл і цінність професійної культури фахівця як особистості та як конкретного фахівця;

- це складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований зазвичай соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер;

- це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньо-особистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намагання фахівця їх вирішити або зняти;

- це умова успішної професійної діяльності фахівця;

– це умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності;

– персональний професійний розвиток фахівця має свою межу і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів» [294, с. 27].

Цих методологічних вимог будемо дотримуватися у нашій дисертації.

Основними змістовними характеристиками в структурі саморозвитку особистості вчені виокремлюють такі:

- ціннісні орієнтації;
- особистісні смисли;
- самооцінку;
- мотиваційно-вольові компоненти;
- цілепокладання тощо [58, с. 25].

Отже, важливими аспектами актуалізації цієї умови є такі:

1) внутрішня мотивація НФПіС до розвитку фахової компетентності, їх прагнення стати професіоналами своєї справи:

– діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети;

– внутрішньомотивовані НФПіС здійснюють фахову діяльність заради самої діяльності, при цьому мотивувальним є почуття її ефективності та користі для особового складу військової частини, а результатом – зростання власної фахової компетентності;

2) розвиток системних фахових знань: фахові знання є важливою складовою фахової компетентності, на основі яких формується ідеальний образ діяльності НФПіС, що відповідає сучасним вимогам суспільства до них;

3) здатність вирішувати стандартні та нестандартні завдання фахової діяльності (швидка й адекватна реакція НФПіС на різноманітні обставини, що виникають у фаховій діяльності офіцерів на основі фахових знань, умінь і досвіду).

4. *Об'єктивне оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти* (докладно розкрито в підрозділі 2.4).

Розроблено такі критерії діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти:

- ціннісно-мотиваційний (фахові цінності, ставлення до обраного фаху, визначені ними фахові інтереси та мотивація);
- когнітивний (військово-професійні знання, фахові знання та дидактичні знання);
- організаційно-діяльнісний (праксеологічний, організаційний аспекти, педагогічні навички та вміння);
- індивідуально-психічний (функціональний стан, вольові якості, фізична підготовленість);
- суб'єктний (професійна фахова самооцінка, рефлексія та саморефлексія, професійна суб'єктність).

Визначено і охарактеризовано її рівні – низький, середній і високий.

Необхідність цих організаційно-педагогічних умов підтверджено за допомогою експертного опитування наукових і науково-педагогічних працівників (12 респондентів), які мають значний досвід роботи як в системі фізичної підготовки військовослужбовців, так і в системі підвищення кваліфікації (додаток А). Переважна більшість експертів вважають запропоновані організаційно-педагогічні умови доцільними та достатніми для розвитку фахової компетентності НФПіС у системі підвищення кваліфікації.

Таким чином, упровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов на курсах підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС сприятиме розвитку їх фахової компетентності, зокрема здатності і готовності до виконання фахових завдань. Методологічними основами реалізації зазначених умов є компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

2.2. Педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частини у системі післядипломної освіти

Педагогічне моделювання є одним із сучасних методів педагогічного дослідження, який дозволяє системно досліджувати педагогічне явище (об'єкт) за допомогою моделювання поняттєвих, процесуальних, структурно-змістових, концептуальних та інших характеристик навчально-виховного процесу в різних освітніх системах, які є предметом педагогічного дослідження.

Під моделюванням слід розуміти процес створення певної моделі. Моделювання є важливим методом педагогічних досліджень, оскільки дає змогу імітувати реальні та конструктивні педагогічні системи за допомогою аналогів, відтворює властивості досліджуваних об'єктів і системи оригіналів у їхній організації та функціонуванні [241].

Ю. Бабанський вважав, що моделювання, по-перше, дозволяє наочно, у вигляді схем, креслень, коротких словесних характеристик, опису охарактеризувати процес, який досліджується; по-друге, на основі використання аналогій, які, як відомо, мають не тільки пояснювальну, але й прогностичну значущість, робить вивчення явищ більш глибоким за своєю суттю [17].

Є. Лодатко, який системно досліджує педагогічне моделювання в вітчизняній педагогічній науці, визначає його як один із методів педагогічного дослідження, що дозволяє вивчати педагогічне явище (педагогічний об'єкт) за допомогою моделювання поняттєвих, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик та окремих аспектів навчально-виховного процесу в межах точно визначеного соціокультурного простору на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях. Моделювання, як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці дозволяє, на його думку, більш чітко окреслити

наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, а також перевірити гіпотезу дослідження [133].

Вчені С. Сисоєва та Т. Кристопчук під моделюванням розуміють метод безпосереднього практичного чи теоретичного оперування об'єктом, при якому досліджується не сам об'єкт, який цікавить дослідника, а використовується допоміжна штучна чи натуральна система, яка знаходиться у певній об'єктивній відповідності з пізнавальним об'єктом, здатна заміщати його на певних етапах пізнання і дає при її дослідженні, в кінцевому рахунку, інформацію про сам об'єкт моделювання [231, с. 100].

У свою чергу педагогічне моделювання дає можливість, на думку науковців, створити модель фахівця на основі його компетенцій, обґрунтувати модель професійної компетентності, а також створити модель її формування в процесі здобування професійної освіти [286, с. 146].

Вчені А. Ашеров і В. Мальована визначають такі головні об'єкти педагогічного моделювання:

- процес підготовки фахівця та його навчальна діяльність;
- майбутня професійна діяльність фахівця.

Дані об'єкти визначають таку класифікацію моделей:

- модель підготовки фахівців;
- модель майбутньої професійної діяльності;
- модель навчальної діяльності [14].

Так само як і педагогічне моделювання в науковій літературі постійно змінюється та набуває все нових значень поняття «модель».

Термін «модель» – від лат. «modulus» – визначається як міра, зразок, схема, зображення або опис якогось явища або процесу в природі або суспільстві.

Філософський енциклопедичний словник зазначає, що «модель» – це предметна, знакова чи мисленнева (уявна) система, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання

(оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього [256, с. 105].

Провідний український вчений С. Гончаренко термін «модель» тлумачить, як еталон, стандарт, зразок, примірник чогось; схему для пояснення якогось явища або процесу [72, с. 195].

У своїй роботі В. Биков слушно зазначає, що «...модель – це деяке подання (аналог, образ) системи, яка проектується та відображає особливості й властивості цієї системи, що забезпечують досягнення цілей побудови та використання моделі» [29, с. 247].

На думку І. Стеценко, під «моделлю» розуміється представлення об'єкта, системи чи поняття в деякій абстрактній формі, яка є зручною для наукового дослідження [240, с. 10].

Як визначає Н. Ничкало, саму модель необхідно розглядати «як схему для пояснення якогось явища або процесу» [169, с. 195]. У цьому випадку дано доступне для розуміння, але й, водночас, чітке визначення для науковців поняття «модель».

Крім цього В. Штофф виявив подвійну роль, що виконує модель: вона одночасно є й об'єктом вивчення (оскільки заміщує інший оригінал – об'єкт), а також і експериментальним засобом (оскільки є засобом пізнання цього об'єкта) [277, с. 84].

Нам також імponує думка В. Ягупова, який щодо моделювання дидактичного процесу слушно зазначає, що модель є знаковою системою, «за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [287, с. 31].

Існує багато типів і видів моделей, що класифікуються за певними ознаками. Наприклад такі:

– за *способом побудови* розрізняють матеріальні й ідеальні моделі;

– за *характером використаних під час моделювання* компонентів виділяють предметні і знакові моделі [232];

– за *способом реалізації* виділяють такі:

– субстанціональні моделі – ті, що будуються з урахуванням субстанціонального підходу, який дає можливість виділяти базові субстанції для наукового аналізу;

– структурні моделі – такі, при побудові яких найважливішими є істотні взаємозв'язки між структурними компонентами;

– функціональні моделі – такі, при створенні яких враховуються функції всіх компонентів та їх роль у досягненні очікуваного результату;

– змішані моделі – поєднують у собі риси двох чи всіх попередніх [45].

Для обґрунтування моделі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти будемо дотримуватися таких принципів педагогічного моделювання:

– принцип прогнозування, який передбачає необхідність створення образу ідеального НФПіС на основі структури його фахової компетентності, а також обґрунтувати її зміст;

– принцип практичної спрямованості їх розвитку фахової компетентності – полягає у розвитку їх практичних здатностей щодо актуалізації отриманих знань і умінь у фахової діяльності;

– принцип контекстності – безпосередня зумовленість цілей, змісту, методик підвищення їх кваліфікації змістом їх посадових компетенцій);

– принцип суб'єктної спрямованості – спрямований на розвиток НФПіС як суб'єктів фахової діяльності;

– принцип організаційно-педагогічного забезпечення реалізації моделі розвитку фахової компетентності – полягає у створенні організаційно-педагогічних умов для її розвитку;

– принцип забезпечення діагностування результатів – передбачає розроблення фахово-орієнтованих критеріїв для діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС та визначення її рівнів.

Теоретично-методологічним підґрунтям дослідження при проектуванні моделі є результати наукових досліджень О. Барабанщикова [20], І. Біжана [31], Є. Лодатка [133], М. Лазарєва [127], Е. Лузік [140], І. Малафіїка [144], В. Михєєва [156], О. Пірогової [181], В. Ягупова [251; 283] та інших.

Розглянуті методологічні та теоретичні підходи дослідників щодо сутності поняття «модель» дають нам можливість під моделлю розвитку фахової компетентності НФПіС розуміти схематичне відтворення предмета дослідження, що відображає впорядковану структуру його функціональних елементів і зв'язки між ними.

Вважаємо, що структура моделі педагогічного явища має складатися з таких елементів: мети, методологічних засад і завдань, організаційно-педагогічних умов, змісту, суб'єктів, методів, форм організації освітньої діяльності, критеріїв і показників діагностування результатів навчання та кінцевого результату.

Головною ідеєю нашого педагогічного моделювання є проектування моделі, яка сприятиме цілеспрямованому розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Аналіз наукових доробок щодо структури педагогічної моделі формування (розвитку) певних особистісних і професійно важливих утворень та якостей доводить той факт, що більшість із них включають в себе такі основні компоненти (блоки): цільовий, змістовний, процесуальний і результативний, а їх кількість залежить від особливостей предмета дослідження та методики його формування, розвитку, вдосконалення.

Так, у процесі побудови моделі розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти О. Рибчук згідно зі сучасними методологічними підходами виділяє такі її складові:

- цілепокладання;
- теоретико-методологічний;
- змістовний (окремим компонентом якого визначено суб'єктний);
- процесуальний;

– діагностично-результативний [213, с. 233].

У свою чергу Н. Шалигіна при побудови моделі розвитку комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів виділяє чотири взаємопов'язані блоки: цільово-концептуальний, змістовно-процесуальний, суб'єктний і діагностико-результативний [273, с. 96].

У педагогічній моделі розвитку діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти О. Застелло присутні цільово-методологічний, змістовий, технологічний і діагностико-результативний блоки [96].

Останні три підходи вважаємо досить виваженими, системними, контекстними, методологічно обґрунтованими та виваженими.

Дослідниця О. Завальнюк складовими моделі розвитку професійної компетентності фахівців з фізичного виховання та спорту у системі післядипломної освіти вважає такі блоки:

- цільовий (відображає мету та завдання);
- методичний (відображає методологічні підходи та принципи);
- організаційний (відображає форми, методи, засоби, етапи та організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності);
- змістовно-функціональний (відображає зміст програми розвитку професійної компетентності та її функції);
- діагностичний (включає критерії та рівні розвиненості професійної компетентності фахівців) [89, с. 84].

Досить виважений підхід, але, по-перше, відсутній суб'єктний блок і по-друге, відсутня певна логічна послідовність блоків.

На підставі проведеного нами теоретичного аналізу та узагальнення наукової літератури пропонуємо наступну модель поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС, яка включає цільово-методологічний, змістовно-функціональний, суб'єктний, організаційно-діяльнісний і діагностично-результативний блоки (рис. 2.1).

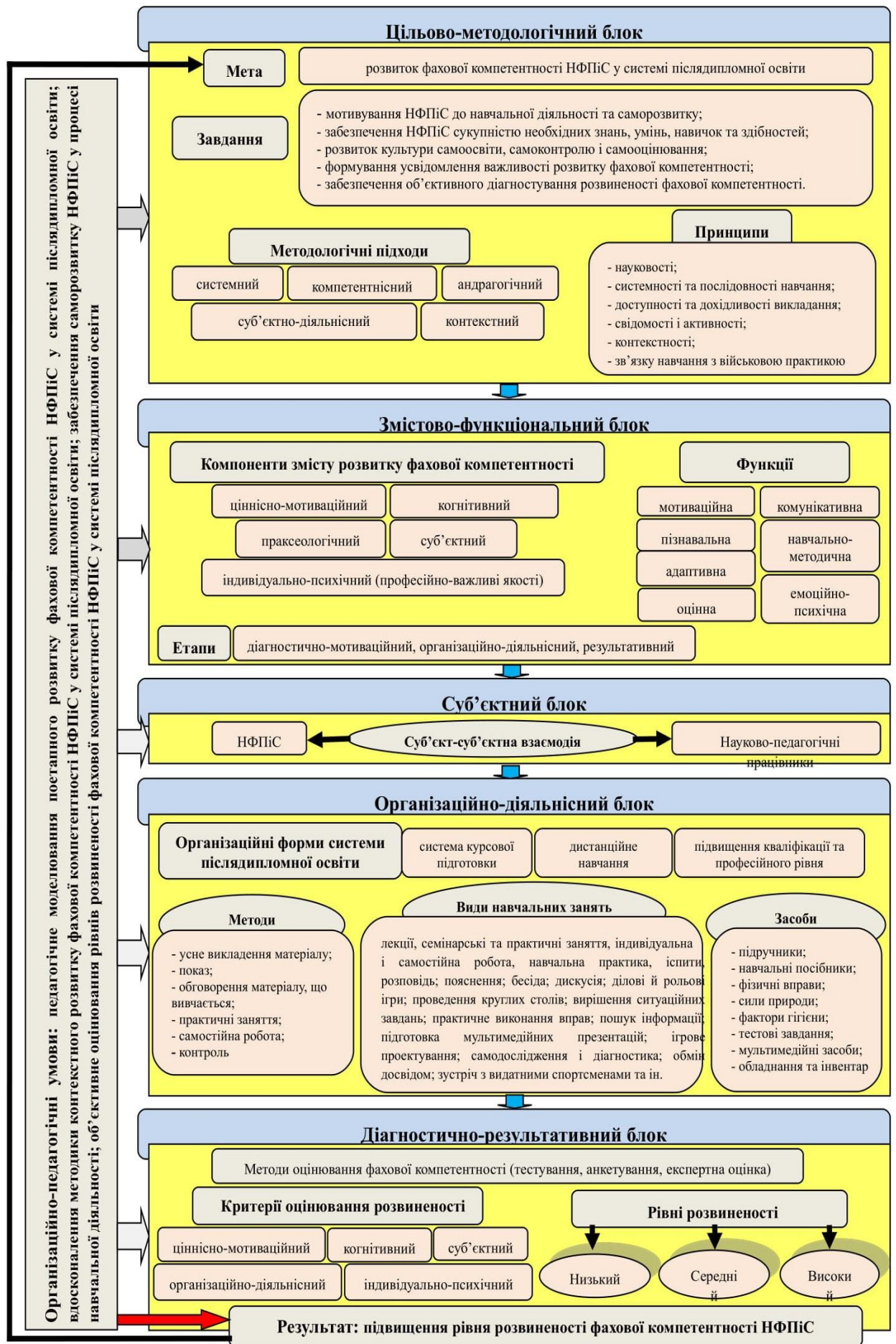


Рис. 2.1. Модель розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти

Цільово-методологічний блок моделі відображає мету та завдання розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти з урахуванням їх фахових знань, умінь, здібностей і здатностей, професійно-етичних норм, цінностей і досвіду діяльності за обраним фахом на засадах компетентнісного, системного, контекстного, андрагогічного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Дослідник П. Анохін у процесі з'ясування ролі і місця мети для будь-якої системи слушно підкреслював, що вона відображає не стільки просту взаємодію будь-якої множини елементів, скільки їх взаємодію на отримання інтегрального, загального ефекту, результату, заради якого залучені елементи й організуються у систему [11]. Мета має бути поставлена чітко, що дасть можливість однозначно зробити висновок про можливість її реалізації. Однак для її досягнення висувуються високі вимоги до свідомої, цілеспрямованої діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Мета курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня полягає у цілеспрямованому розвитку фахової компетентності НФПіС.

До основних завдань нами віднесено:

- мотивування НФПіС до творчої навчальної діяльності та саморозвитку;
- систематизація та розвиток сукупності їх фахових знань, умінь, навичок і здатностей для досягнення результатів фахової діяльності та професійного вдосконалення;
- розвиток культури самоосвіти, самоконтролю і самооцінювання у процесі навчальної та фахової діяльності;
- сприяння усвідомленню суб'єктами освітнього процесу значення розвитку фахової компетентності НФПіС у системі підвищення кваліфікації;
- забезпечення об'єктивного діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Цільова складова забезпечує позитивне ставлення НФПіС до обраного фаху, усвідомлення його цінності та необхідності. Але вона визначається

згідно зі методологічними підходами. На думку багатьох вчених, взаємовідносини між складними об'єктами підпорядковуються різним законам і не можуть бути з'ясовані за допомогою одного підходу. Тому розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти будемо обґрунтовувати відповідно до вимог системного, компетентнісного, андрагогічного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Системний підхід передбачає виділення в досліджуваному явищі системи, структури, елементів як на рівні моделі в цілому, так і кожного її блоку з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування даної моделі.

Особливостям упровадження системного підходу присвячені роботи П. Анохіна, І. Блауберга, Б. Гершунського, В. Сластьоніна, С. Смирнова Е. Юдина та ін.

Вчені І. Блауберг і Е. Юдін обґрунтовано зазначали, що специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності предмета дослідження та механізмів, які забезпечують його функціонування і розвиток, виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину [33].

Системний підхід передбачає, на думку В. Сластьоніна, побудову структурних і функціональних моделей, що імітують досліджувані процеси як систему, а це дає змогу отримати знання про закономірності їх функціонування на принципах ефективної організації.

В. Беспалько вважає, що зі системним підходом до навчання пов'язана педагогічна технологія, що охоплює всі елементи педагогічної системи: від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу та перевірки його ефективності [25]. Безумовно, ця думка помилкова, оскільки технологія є тільки одним із елементів педагогічної системи.

Системний підхід у нашому дослідженні дозволяє розробити чітку систему підвищення кваліфікації НФПіС, визначити її основні складові: мету, зміст, форми, методи, засоби та результат.

Компетентнісний підхід передбачає, що в освітньому процесі результатом якісного підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти є не просто отримання нових знань, умінь і навичок, а розвиток у НФПіС практичних здатностей успішно діяти, застосовувати набуті фахові знання і досвід у фаховій діяльності та особливо в екстремальних умовах військово-професійної діяльності.

Під поняттям «компетентнісний підхід» вчені розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних, професійних компетентностей особистості та фахівців. Результатом такого процесу має стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в загальноосвітній школі в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [114, с. 66].

На думку А. Зельницького застосування компетентнісного підходу в підготовці військових фахівців сприяє досягненню ними кінцевого результату освітнього процесу, який полягає у сформованості визначених освітніми стандартами окремих видів компетентності – ключових (соціально-особистісних, загальнонаукових, інструментальних) і професійних (загально-професійних та спеціалізовано-професійних) [97].

Вчені В. Свистун і В. Ягупов стверджують, що застосування компетентнісного підходу у вищій школі є одним із оптимальних шляхів задоволення потреб щодо всебічно підготовлених фахівців, як випускників ВНЗ, так і їх замовників. Саме тому забезпечення якості вищої освіти, підготовка фахівців для різних галузей є актуальною теоретичною та прикладною проблемою професійної педагогіки [221; 224].

Реалізація положень компетентнісного підходу сприяє вирішенню досить важливої проблеми сучасної військової освіти – слабкої практичної підготовленості НФПіС до здійснення фахової діяльності.

При обґрунтуванні моделі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти доцільно враховувати особливості освіти дорослих, які відображені у межах **андрагогічного підходу**, що спонукає їх критично оцінювати рівень своїх знань, умінь і навичок, виявити недоліки у фаховій підготовці і спрямувати навчальну діяльність на їх усунення. Цей підхід передбачає перехід від «споживача» готових знань до творчого свідомого підвищення ним своєї кваліфікації як суб'єкта специфічного виду фахової діяльності. В цьому випадку викладач виступає не в ролі інформатора, а стає для НФПіС організатором їх навчальної діяльності та консультантом.

На думку Л. Лук'янової, освіта здобута в навчальному закладі, вже не може цілком задовольняти потреби особистості, а тому однією з актуальних проблем сучасності є пошук оновлення змісту і способів діяльності людини в межах попередньо набутих знань і накопиченого практичного досвіду [141, с. 128]. Погоджуємось з цим твердженням і вважаємо, що результатом застосування андрагогічного підходу при проведенні курсів підвищенні кваліфікації та професійного рівня НФПіС має стати їх самореалізація у фаховій діяльності та досягнення високого рівня фахової компетентності.

На основі принципів навчання дорослих виділяємо такі принципи навчання НФПіС на курсах підвищення кваліфікації:

- пріоритету самостійності в навчальній діяльності;
- спільної діяльності наукових і науково-педагогічних працівників зі НФПіС як слухачами курсів підвищення кваліфікації;
- опори у підвищенні кваліфікації на професійний і фаховий досвід НФПіС;
- індивідуалізації в навчанні (урахування рівнів професійних і особливо фахових теоретичних знань, практичних умінь, навичок, індивідуальних особливостей НФПіС і досвіду їх діяльності на відповідній посаді у військах);
- системності в організації їх навчання та навчальної діяльності;
- актуалізації результатів (передбачає застосування в навчальній

діяльності отриманих фахових знань, умінь, навичок і здатностей);

– диференційованості (спрямований на надання можливості НФПіС вільно обирати цілі, зміст, форми, методи і засоби навчання та навчальної діяльності);

– розвитку у НФПіС освітніх потреб та ін.

Контекстний підхід передбачає, що головним завданням освітнього процесу є не просто передавання інформації, а розвиток фахових здатностей у контексті фахової діяльності, які допоможуть НФПіС якісно виконувати свої функціональні обов'язки, вирішувати різноманітні завдання за посадою. В таких умовах відбувається розвиток і вдосконалення здатностей у виконанні обов'язків за відповідною посадою.

Застосування контекстного підходу в освітньому процесі знайшли відображення у працях таких вчених:

– А. Вербицького (загальні аспекти контекстного підходу) [50];

– М. Ільязової (ситуаційно-контекстний підхід до навчання студентів ВНЗ) [53];

– Н. Грицяя (контекстний підхід у викладанні методики навчання) [76];

– І. Чистовської (контекстний підхід у формуванні педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління) [269] та ін.

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприймання, розуміння та перетворення нею конкретної ситуації, що надає змісту й значення як цій ситуації загалом, так і її окремим компонентам [69, с. 321].

Провідний вчений А. Вербицький під контекстним навчанням розуміє таке навчання, в якому мовою науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і активних) послідовно моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності тих, хто вчиться [51, с. 53].

Суть технології контекстового навчання полягає в тому, що «послідовна трансформація однієї форми діяльності навчання в іншу все

більше наближається до форм організації професійної діяльності, але не втрачає своїх педагогічних властивостей і можливостей» [52].

І. Марчук переконує, що саме контекстне навчання ґрунтується на орієнтирах гуманістичної педагогіки, оскільки вирішує такі завдання:

- передбачає максимальне наближення професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності;
- впровадження практично-орієнтованих форм, методів і засобів навчання;
- формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторію власного професійного шляху;
- розвиток професійних якостей [147, с. 10]. Вважаємо, саме тут найбільш повно у прикладному аспекті відображено смисл контекстної професійної підготовки фахівців.

Реалізація контекстного підходу у підвищенні кваліфікації НФПіС базується на таких принципах:

- психолого-педагогічного забезпечення включення слухача до навчальної діяльності, як суб'єкта фахової діяльності;
- послідовного моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм та умов фахової діяльності, як НФПіС;
- проблемності змісту навчання і процесу його розгортання у навчальній діяльності;
- адекватності форм організації навчальної діяльності слухачів меті і змісту підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС;
- головної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів підвищенні кваліфікації;
- методично обґрунтованого поєднання традиційних та інноваційних технологій підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей, військово-професійного та фахового контекстів кожного слухача.

Зазначений підхід мотивує НФПіС до здійснення активної пізнавальної

діяльності в контексті фахових функцій і сприяє його розвитку за фахом.

Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає, що у центрі підвищення кваліфікації знаходиться той, кого вчать, він спрямовує освітній процес на особистість учня (слухача, студента), створює сприятливі умови для його формування, розвитку та вдосконалення.

Аналіз наукових доробок таких вчених як К. Абульханова-Славська [1], А. Брушлинський [40], М. Єрмолаєва [86], В. Ягупов [115; 293] підтверджує той факт, що суб'єктно-діяльнісний підхід у навчанні сприяє дослідженню НФПіС як суб'єктів фахової діяльності та реалізується шляхом поступової індивідуалізації підвищення кваліфікації з урахуванням психофізіологічних особливостей слухачів, способу ведення життя, а також особливостей їх фахової діяльності. Головною особою в освітньому процесі має стати саме НФПіС, його цінності, мотиви, потреби, можливості тощо.

Діяльнісна складова суб'єктно-діялісного підходу передбачає зв'язок організації підвищення кваліфікації та змісту навчального матеріалу з військово-професійною і фаховою діяльністю НФПіС.

На думку О. Бойка, «діяльнісний підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але й на способи їх засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу курсанта. Цей підхід протистоїть методам і формам механічної передачі готової інформації (репродуктивності), монологічності викладача, пасивності курсанта» [36, с. 20].

Розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти потребує дотримання основних педагогічних вимог суб'єктно-діялісного підходу. Зокрема, таких:

- визначення аксіологічного компонента його фахової діяльності, тобто систему цінностей діяльності як суб'єкта фахової діяльності;
- стимулювання і підтримання його активного суб'єктного ставлення до себе, інших осіб, навчальної і фахової діяльності та найголовніше – до самого себе як до суб'єкта підвищення кваліфікації;

- створення суб'єктного простору їх професійного, фахового розвитку та саморозвитку в системі підвищення кваліфікації;
- наявність у процесі фахової підготовки ролі значимого іншого, насамперед науково-педагогічного працівника в їх фаховому розвитку як суб'єктів фахової діяльності;
- формування у НФПіС культури суб'єктного буття як військового експерта та професіонала;
- розвиток професійної та фахової суб'єктності неможливо уявити поза аналізом співвідношень уявлень НФПіС про сьогодення, минуле і майбутнє [23, с. 347–355].

Таким чином, застосування суб'єктно-діяльнісного підходу до розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти сприятиме вирішенню проблем розвитку їх як суб'єктів освітнього процесу, так і суб'єктів фахової діяльності в цілому.

Важливе значення для нашого дослідження має визначення принципів, відповідно до яких буде проходити розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти. Система принципів розвитку фахової компетентності НФПіС має, на нашу думку, включати як загально-дидактичні, так і специфічні принципи навчання, що зумовлено вимогами та особливостями військово-професійної діяльності офіцерів. До таких принципів нами віднесено:

- принцип науковості;
- принцип системності й послідовності навчання;
- принцип доступності й дохідливості викладання;
- принцип свідомості і активності у навчанні;
- контекстності та зв'язку навчання з військовою практикою.

Крім цього, А. Каленський наголошує на важливості дотримання принципів педагогічного стимулювання, проблемності та орієнтації на подальшу фахову діяльність військовослужбовців [106]. Усе це визначає смислове наповнення інших блоків.

Змістовно-функціональний блок. Обґрунтування змісту розвитку фахової компетентності НФПіС має виконуватися відповідно до зазначених нами принципів навчання із врахуванням їх індивідуальних і фахових потреб, особистісного, професійного і фахового потенціалів, військово-професійного та фахового призначення і включати такі проблемні питання:

- організація, проведення і забезпечення форм фізичної підготовки, навчально-методичних, навчально-тренувальних зборів, семінарів та інструктажів, перевірки й оцінювання рівня фізичної підготовленості військовослужбовців військової частини;

- сучасний спортивний інвентар й обладнання, його застосування в навчанні військовослужбовців військової частини;

- поняття та значущість розвитку фахової компетентності, здорового способу життя;

- основні методи, способи, засоби навчання і тренування.

Ми вважаємо, що зміст розвитку фахової компетентності на курсах підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС має бути спрямований на розвиток таких її компонентів:

- ціннісно-мотиваційного;

- когнітивного;

- праксеологічного;

- індивідуально-психічного (професійно важливих якостей);

- суб'єктного.

Крім цього, зміст підвищення кваліфікації та професійного рівня має враховувати сучасні досягнення у галузях військової освіти, інформаційних технологій, охорони здоров'я та воєнної науки.

Запропонована нами модель дає змогу виділити такі *функції процесу розвитку фахової компетентності НФПіС* у системі післядипломної освіти:

- ціннісно-мотиваційну (спонукає до ціннісного ставлення до свого фаху, опанування нових знань, способів пізнання, свідомо ставлення до

підвищення кваліфікації, активності і свідомості у навчальній діяльності, тобто бути суб'єктом цієї діяльності);

- пізнавальну (спрямована на розвиток системи фахових знань, умінь і навичок);

- комунікативну (розвиває вміння спілкуватися як у фаховому аспекті, так і в повсякденному житті);

- розвивальну (спрямована на загальний розвиток слухачів, їхнього мислення, волі, емоцій, навчальних інтересів і здібностей);

- навчально-методичну (сприяє якісному відпрацюванню методичних розробок, планів проведення занять, підручників, посібників, довідкової навчальної літератури);

- емоційно-психічну (сприяє розвитку у слухачів внутрішньої психологічної готовності та стійкості до здійснення фахової діяльності в різних умовах військової служби);

- оцінну (розвиває здатність до самооцінювання, самоконтролю, порівняння власних досягнень з досягненнями інших, об'єктивно визначати свою фахову компетентність).

Вважаємо, що ***розвиток фахової компетентності НФПіС проходить послідовно у три етапи:***

1 етап – діагностично-мотиваційний, який спрямований на вирішення таких завдань:

- визначення початкового рівня сформованості фахової компетентності НФПіС, проблем і труднощів у процесі здійснення фахової діяльності;

- формування (особливо у молодих офіцерів) позитивної мотивації до підвищення кваліфікації та подальшого саморозвитку;

2 етап – організаційно-діяльнісний – передбачає певні організаційні заходи щодо створення сприятливих умов для розвитку фахової компетентності НФПіС, активізації їх самоосвітньої діяльності, індивідуальної роботи, а також активного застосування сучасних форм, методів і засобів підвищення кваліфікації щодо розвитку фахової

компетентності НФПіС);

3 етап – результативний – спрямований на визначення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС за результатами підвищення кваліфікації).

Суб'єктний блок. Сучасну систему підвищення кваліфікації неможливо уявити без суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх її учасників. Головним в освітньому процесі є той, кого вчать, а викладач спрямовує цей процес на особистість учня (слухача, студента), створює сприятливі умови для його формування, розвитку та вдосконалення. Рівність позицій викладача і слухача суттєво покращує якість фахової підготовки НФПіС та є основою для розвитку його фахової компетентності в цілому.

Організаційно-діяльнісний блок. Розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти потребує створення певних організаційно-педагогічних умов, зокрема таких:

- педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти;
- удосконалення контекстної комплексної методики розвитку їх фахової компетентності;
- забезпечення їх саморозвитку у процесі навчальної діяльності;
- використання об'єктивних критеріїв оцінювання рівнів розвиненості їх фахової компетентності [188, с. 162].

Крім цього він потребує застосування всіх доступних організаційних форм системи післядипломної освіти – система курсової підготовки; дистанційне навчання; самоосвітні форми, що здійснюється під впливом усіх компонентів освітнього процесу університету як педагогічної системи і включає методи, способи, засоби навчання та основні види навчальних занять.

До основних методів навчання відносимо такі:

- усне викладення матеріалу;
- показ;

- обговорення матеріалу, що вивчається;
- виконання вправ;
- самостійна робота;
- контроль.

До видів навчальних занять відносяться такі: лекції, семінарські та практичні заняття, індивідуальну і самостійну роботу, навчальну практику, іспити, а також розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, ділові й рольові ігри, проведення круглих столів, вирішення ситуаційних завдань, написання рефератів, пошук інформації у мережі Інтернет, підготовка мультимедійних презентацій, практичне виконання вправ, ігрове проектування, самодослідження і діагностика, обмін досвідом, зустріч з видатними спортсменами та тренерами.

До засобів навчання нами віднесено такі: підручники, навчальні посібники, фізичні вправи, сили природи та чинники гігієни, тестові завдання, мультимедійні засоби навчання, спортивне обладнання та інвентар.

Діагностично-результативний блок дає змогу з'ясувати зміни у рівнях розвиненості фахової компетентності НФПіС і результативність курсів підвищення кваліфікації. Блок включає в себе такі складові:

- методи оцінювання (тестування, анкетування, експертна оцінка);
- критерії оцінювання (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, індивідуально-психічний і суб'єктний);
- рівні розвиненості (низький, середній і високий).

Визначені критерії покладені в основу розроблення змісту, форм, методів, засобів і створення відповідних організаційно-педагогічних умов для розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти [195, с. 47–50].

У свою чергу, за результатами діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС вносяться відповідні зміни до завдань і змісту їх підвищення кваліфікації, корегуються форми, методи і засоби розвитку, а також види навчальних занять та їх співвідношення між собою.

Таким чином, запропонована нами модель є схематичним відображенням мети, завдань, методологічних підходів, принципів, умов, складових фахової компетентності, форм, методів, технологій і засобів підвищення кваліфікації, критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності. Всі компоненти цієї моделі є взаємопов'язаними та взаємозумовленими і лише в системі забезпечують розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

2.3. Методика контексного розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частини у системі післядипломної освіти

У процесі розроблення методики контексного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти ми дотримувались методичних рекомендацій таких провідних вчених, як О. Бойко, С. Гончаренко, Н. Ничкало, О. Сіроштан, С. Сисоєва, В. Ягупов та ін. Суттєвий інтерес для нашого дослідження представляють наукові праці військових фахівців (Н. Вербин, С. Жембровський, О. Застело, О. Петрачков, О. Рибчук, В. Родіков, О. Чернявський, В. Шемчук та ін.), провідних теоретиків і методистів системи фізичного виховання – С. Агєєва, Ю. Верхошанського, О. Завальнюк, Т. Круцевич, Б. Лосіна, Л. Матвєєва, М. Набатнікової, В. Платонова, Л. Сергієнка, Б. Шияна та ін.

Аналіз суті поняття «методика» показує наявність різних підходів науковців до його розуміння. Вчені трактують поняття у таких аспектах:

– як галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмета [72];

– як сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета [27];

– як конкретні форми та засоби використання методів, за допомогою

яких здійснюється все глибше пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання [298, с. 357];

– як спеціально упорядкована сукупність методів, методичних прийомів, засобів і форм навчання [275].

Отже, спостерігаємо різні підходи науковців до визначення цього складного поняття, але основою більшості дефініцій слугує поняття «метод».

О. Бойко вважає, що основою методики навчання є «ідея керування дидактичним процесом, проектування і відтворення навчального циклу» [37, с. 136].

Методика має відповідати, на думку Г. Селевка, таким методологічним вимогам:

– «концептуальності (має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософський, дидактичний і соціально-педагогічний аспекти досягнення цілей);

– системності (мають простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язки її частин, цілісність);

– керованості (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою коригування результату);

– ефективності (бути ефективною за результатами та оптимальною за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту);

– відтворюваності (наявність можливості застосування, відтворення іншими)» [225, с. 86].

У цих вимогах містяться методичні рекомендації щодо обґрунтування будь-якої методики, які також можна творчо використовувати в нашому дослідженні.

Що стосується військової сфери, то військова дидактика термін «методика» визначає як конкретні форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється все більш глибоке пізнання військово-дидактичних проблем та їх розв'язання [288].

У теорії фізичного виховання поняття «методика» використовується у двох значеннях. Зокрема таких:

– у вузькому: як сукупність різних методів, що забезпечує успішність оволодіння окремими вправами (бігу, стрибків, метань, плавання та ін.);

– у широкому: як сукупність не тільки різних методів і прийомів, але і форм організації занять (методики фізичного виховання – у дошкільних установах, школі, ВНЗ та ін.).

Термін «методика» означає сукупність способів доцільного проведення будь-якої роботи. У методиці, по можливості, має міститися точне розпорядження про виконання певних дій (операцій), що приводять до вирішення поставленого завдання. Методика має забезпечувати детермінованість та масовість. Детермінованість означає, що на основі цього алгоритму будь-яка людина може отримати правильний результат. Масовість означає, що розроблені правила можуть бути використані для вирішення великого кола однотипних завдань (наприклад розвиток сили за допомогою різних вправ, різних видів спорту та ін.) [123, с. 105–106].

Погоджуємось з думками науковців, але вважаємо, що в контексті нашої наукової роботи поняття «методика» має бути більш широким за змістом і відображати всі методичні аспекти розвитку фахової компетентності досліджуваної категорії офіцерського складу ЗС України.

Таким чином теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволив зробити висновок, що *методика контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти – це комплекс цілей, завдань, принципів, методів, видів навчальних занять, організаційних форм навчання і засобів її розвитку, що сприяють на основних її етапах систематизації, поглибленню та розвитку теоретичних фахових знань, розвитку фахових навичок, умінь і здатностей, професійно важливих якостей НФПіС як суб'єктів специфічної військово-професійної діяльності в процесі підвищення кваліфікації.*

У процесі розроблення методики враховані основні положення

системного, компетентнісного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів, а також вимоги загально-дидактичних і специфічних принципів навчання військовослужбовців та визначені такі цілі підвищення кваліфікації НФПіС:

– сприяти розвитку ціннісного ставлення НФПіС до свого фаху як важливої передумови військово-професійної діяльності, прагнення до отримання практичного досвіду фахової діяльності, розвиток фахових знань, умінь і навичок;

– сприяти створенню умов для цілеспрямованого розвитку теоретичних основ їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти;

– сприяти розширенню їх фахових знань, вдосконаленню практичних фахових умінь, навичок, здатностей, професійно важливих якостей і ставлення до свого фаху.

Результативність цієї методики підвищується, на нашу думку, за рахунок використання технології інтерактивного, контекстного, проблемно-ситуативного навчання та застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Термін «інтерактивний» (від англ. «inter» – «взаємний», «act» – «діяти») означає сприяти, взаємодіяти чи знаходитися в режимі дискусії, бесіди, обговорення з будь чим, чи будь з ким.

Інтерактивне навчання – це, передовсім, «діалогове навчання, в процесі якого здійснюється взаємодія викладача і того, хто вчиться» [70, с. 45]. На думку В. Свистун, інтерактивне навчання ґрунтується на активному та емоційному спілкуванні суб'єктів навчального процесу один з одним, що сприяє усвідомленню та розв'язанню проблем (наприклад, набуття вмінь швидкого встановлення ділового контакту, ведення конструктивних переговорів; вплив на інших людей у процесі взаємодії з ними та мотивування їх, розвиток у них прихильності до професійної діяльності; оволодіння культурою і формування власного стилю ділового спілкування, ефективних прийомів вербального й невербального взаєморозуміння

з педагогічними працівниками, учнями, колегами, соціальними партнерами, опанування технологіями управління тощо), які без наявності співрозмовника, наодинці з собою, розв'язати практично неможливо [219, с. 74].

На думку А. Вербицького, інтерактивне навчання є специфічною формою організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [50, с. 16].

Інтерактивне навчання спрямоване на забезпечення процесу спільного пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетентностей у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через безпосередню взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до набуття освіти і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду [229, с. 37].

Інтерактивності сприяє застосування активних методів навчання, що дає можливість організувати роботу слухачів у парах, трійках, малих групах, використовувати «карусель», «акваріум», коли реалізуються методичні елементи інтерактивних технологій колективно-групового навчання – «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», «ажурна пилка», «кейс-метод», «дерево рішень» тощо. Військовий контекст дає можливість реалізувати інтерактивні технології ситуативного моделювання – симуляції, імітаційні та ділові ігри, а також застосовувати інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань [296].

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання у процесі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти сприяє розвитку внутрішньої мотивації, стимуляції розумової діяльності, розвитку фахових навичок і умінь, активізації навчально-пізнавальної діяльності та створює сприятливі обставини для їх творчого професійного розвитку.

Як показує практика, важливого значення для розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти набуває застосування методів контекстного навчання, зокрема таких:

– пояснювально-ілюстративний (застосовується при поясненні понять, методик і технологій у вирішенні фахових завдань, необхідності пояснення особливостей різноманітних військово-професійних і фахових ситуацій);

– репродуктивний (застосовується на ранніх етапах набуття професійної освіти, сприяє систематизації, закріпленню знань, умінь і навичок тих, кого вчать);

– евристичний або частково-пошуковий (використовується для вирішення складних завдань тими, хто вчиться, які потребують знань з інших галузей та інших навчальних дисциплін);

– дослідницький метод (використовується на завершальному етапі набуття освіти, в умовах необхідності вирішення складних завдань навчальної діяльності).

Отже, творче застосування методів контекстного навчання дозволяє наблизити навчальну діяльність НФПіС до реалій його військово-професійної і фахової діяльності.

Специфіка проведення курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня, особливості фахової діяльності НФПіС безумовно передбачають значний обсяг виконання фізичних вправ, що суттєво впливають на розвиток їх фахової компетентності. Відповідно в освітньому процесі необхідно використовувати методи, що спрямовані на вирішення педагогічних завдань фізичної підготовки і спорту.

Ключовим компонентом методики розвитку фахової компетентності НФПіС є методи навчання в системі підвищення кваліфікації. Зокрема, можна виокремити такі підходи:

– поняття метод (від грец. «methodos» – шлях дослідження, теорія, вчення) – це систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблеми чи одержання нової

інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів [256, с. 373];

– сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, які спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [296];

– спосіб виконання або застосування конкретної справи (швидше, повільніше) або застосування інших засобів (слово), які забезпечують досягнення поставленої мети при виконанні вправ (розвитку якостей, навчанні, контролі та ін.) [123, с. 105].

У 40–60-х роках минулого століття всі методи навчання поділялися на три групи: словесні, наочні та практичні. На сучасному етапі розвитку педагогіки існує багато різноманітних підходів до виявлення сутності методів навчання, їх визначень і структури, що породжує проблему їх класифікації. Найпоширенішими класифікаціями є такі:

– за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації – словесні, наочні, практичні методи (С. Петровський, Є. Голант);

– за характером пізнавальної діяльності учнів – пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький (І. Лернер, М. Скаткін) [129];

– залежно від основних дидактичних завдань – методи оволодіння новими знаннями, формування вмінь і навичок, перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок (М. Данилов, Б. Єсіпов);

– за джерелом знань та логікою навчального процесу (Н. Верзилін);

– за джерелом знань та рівнем самостійності учнів у навчальній діяльності (О. Алексюк, І. Зверев та ін.);

– за джерелом знань, рівнем пізнавальної активності й самостійності учнів, а також логічним шляхом навчального пізнання (В. Паламарчук);

– класифікації, де поєднуються методи викладання з відповідними методами навчання: інформаційно-узагальнювальний та виконавський, пояснювальний та репродуктивний, інструктивно-практичний та продуктивно-практичний, пояснювально-стимулюючий та частково-пошуковий, стимулюючий та пошуковий (М. Махмутов);

– класифікація побудована за логіко-процесуальною та психологічною складовими спільної діяльності суб'єктів навчального процесу: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні та практичні; репродуктивні та проблемно-пошукові; індуктивні й дедуктивні); методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності (пізнавальні ігри, навчальні дискусії та ін.); методи контролю (усний, письмовий, лабораторний та ін.) і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (Ю. Бабанський) [16];

– традиційні методи (словесні, наочні, практичні, методи контролю і самоконтролю в навчанні, самостійна робота учнів); методи активізації навчально-пізнавальної діяльності (ігрові, метод інсценування, ділові ігри, аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, метод круглого столу, лекційний метод, нетрадиційні семінарські (практичні) заняття, інтелектуальна розминка, сократична бесіда та ін.) (В. Ягупов) [290].

Запропонована вченими Ю. Курамшином і В. Петровським класифікація методів розподіляється на три великі групи, які спрямовані на досягнення таких цілей:

- оволодіння знаннями;
- оволодіння руховими вміннями та навичками;
- розвиток фізичних якостей, здібностей.

Розвиток фахової компетентності НФПіС неможливий без застосування специфічних методів тренування, зокрема таких:

– рівномірний (характеризується тим, що при його застосуванні НФПіС виконують фізичну вправу безперервно з відносно постійною інтенсивністю, прагнучи, наприклад, зберегти незмінну швидкість пересування, темп

роботи, величину та амплітуду рухів); розрізняють два варіанти цього методу – метод тривалого рівномірного тренування та метод короткочасного рівномірного тренування;

– перемінний (характеризується послідовним варіюванням навантаження під час безперервного виконання вправи шляхом спрямованої зміни швидкості пересування, темпу, тривалості ритму, амплітуди рухів, величини зусиль, зміни техніки рухів тощо);

– повторний (характеризується багаторазовим виконанням вправи через інтервали відпочинку, впродовж яких відбувається повне відновлення працездатності);

– інтервальний (зовні схожий на повторний та обидва базуються на багаторазовому повторенні вправи через певні інтервали відпочинку; однак, якщо у повторному методі характер дій навантаження на організм визначається виключно самою вправою (її тривалістю та інтенсивністю), то при інтервальному методі значною тренувальною дією володіють також інтервали відпочинку. За інтенсивністю навантаження виокремлюють два варіанти методу: метод екстенсивної (неінтенсивної) інтервальної вправи та метод інтенсивної інтервальної вправи);

– ігровий (основу методу становить певним чином підпорядкована ігрова рухова діяльність відповідно до обраного чи умовного «сюжету» (задуму, плану гри), в якій передбачається досягнення конкретної мети багатьма дозволеними способами в умовах постійної та значною мірою випадкової зміни ситуації);

– змагальний (один з варіантів стимулювання інтересу та активізації діяльності НФПіС, спрямований на перемогу чи досягнення високого результату в будь-якій фізичній вправі при дотриманні правил змагань);

– коловий (це організаційно-методична форма роботи, що передбачає потокове послідовне виконання спеціально підібраного комплексу фізичних вправ для розвитку та вдосконалення витривалості) [123, с. 109–124].

Л. Матвеев виділяє такі методи фізичного виховання:

– загальнопедагогічні: метод вербального (мовного) впливу, методи ідеомоторної та психорегулювальної вправи, методи забезпечення наочності та апаратурно-методичного забезпечення;

– специфічні: методи суворо регламентованої вправи, ігровий і змагальний. У свою чергу, метод суворо регламентованої вправи поділяється на методи розчленовано конструктивної вправи і методи цілісно конструктивної вправи; метод вибірково спрямованої вправи і метод сполученої вправи; методи стандартно повторювальної вправи і методи варіативної вправи [150].

Отже, для визначення оптимальних методів підвищення кваліфікації НФПіС необхідно враховувати рівень їх індивідуальної підготовленості, умови, в яких здійснюється освітній процес, а також наявність та стан навчальної матеріально-технічної бази.

Важливе значення в освітньому процесі має оптимальний вибір видів навчальних занять, які застосовуються в системі підвищення кваліфікації. Коротко їх охарактеризуємо.

Лекційне заняття – це основний вид навчальних занять у ВВНЗ (ВНП ВНЗ), призначений для надання тим, хто навчається, нових теоретичних знань. Вона проводиться методом усного викладання нового теоретичного матеріалу в поєднанні з методом демонстрації (показу). Її мета – дати систематизовані основи наукових знань і практичного досвіду з навчальної дисципліни (окремої теми), розкрити стан і перспективи розвитку конкретної галузі науки і техніки, сконцентрувати увагу на найбільш складних і актуальних навчальних питаннях навчального матеріалу.

Семінарське заняття – це вид навчального заняття, під час якого науково-педагогічний (педагогічний) працівник організовує дискусію навколо попередньо визначеної проблеми (теми), до якої всі слухачі готують тези виступів на підставі отриманих завдань. Семінарські заняття проводяться з основних і найбільш складних питань (тем, розділів, змістових модулів) програми навчальної дисципліни. Основне їх завдання – поглибити

і закріпити знання, отримані слухачами на лекції та в процесі самостійної роботи над навчальною і науковою літературою, прищеплювати їм уміння пошуку, узагальнення, критичного аналізу навчального матеріалу, уміння формувати і захищати свої погляди з питань, що розглядаються.

Групове заняття – це вид навчального заняття, під час якого викладач пояснювально-лекційним методом подає новий навчальний матеріал, шляхом опитування контролює засвоєння слухачами цього матеріалу і сприяє його закріпленню. На цьому занятті викладач поетапно подає новий матеріал з теоретичних питань, супроводжує його демонстрацією і показом зразків озброєння та військової техніки, їх вузлів, блоків, певних моделей, макетів тощо. Потім організовується обговорення цього матеріалу і здійснюється контроль рівня його засвоєння.

У свою чергу практичне заняття – це вид навчального заняття, під час якого викладач організовує засвоєння слухачами теоретичних положень навчальної дисципліни шляхом індивідуального виконання спеціально сформульованих завдань та сприяє формуванню у них умінь і навичок практичного застосування цих теоретичних положень. Воно включає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок тих, хто вчиться, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення, розв'язування контрольних завдань, їх перевірку та оцінювання [165].

Самостійна робота слухачів є основним способом засвоєння навчального матеріалу, яка здійснюється для вирішення таких завдань:

- відпрацювання та засвоєння навчального матеріалу, закріплення та поглиблення знань, умінь і навичок;
- виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (курсів роботи (проекти), розрахунково-графічні роботи, реферати тощо), воєнно-наукових і атестаційних робіт;
- підготовки до майбутніх занять і контрольних заходів;
- формування у слухачів культури розумової праці, самостійності та ініціативи у пошуку та набутті знань.

Ефективність використання різних форм, методів навчання та видів навчальних занять значною мірою залежить від вибору і застосування засобів навчання.

Під поняттям «засоби навчання» науковці розуміють:

– сукупність предметів, ідей, явищ і способів дій, що забезпечує реалізацію навчально-виховного процесу [259, с. 111];

– матеріальні об'єкти і предмети духовної культури, які призначені для організації і здійснення педагогічного процесу й виконують розвивальну функцію, а також різноманітна діяльність – праця, гра, навчання, спілкування, пізнання [113, с. 323].

Під поняттям «засоби навчання» також називають будь-які прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації у процесі навчання. Синонімами цього терміну служать поняття «дидактичні засоби», «навчальне обладнання», «засоби викладання», «аудіо-відео засоби», «наочний матеріал», «матеріали для навчання», «матеріали для викладання», «навчальна техніка», які використовуються залежно від контексту педагогічної ситуації [85, с. 313].

У наукових дослідженнях засоби поділяють на такі види:

– наочні посібники (натуральні, образотворчі, знакові), що використовуються для ілюстрації, доповнення, деталізації навчального матеріалу, узагальнення засвоєної інформації;

– вербальні (словесні) – засоби навчання (усна і писемна мова, навчальна література, словники, текстові дидактичні матеріали);

– спеціальне устаткування (тренажери, лабораторне устаткування тощо);

– технічні засоби навчання (технічні пристрої, комп'ютерні класи з інформацією на слайдах, кінофільмах, комп'ютерні програми) [253, с. 126].

У цьому переліку відсутні, на жаль, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, без яких не можна, практично, якісно організувати підвищення кваліфікації будь-яких фахівців у сучасних умовах. А в контексті

нашого педагогічного дослідження важливого значення набувають засоби фізичного виховання, до яких відносимо такі:

- фізичні вправи;
- сили природи;
- гігієнічні засоби.

Слід зазначити, що вибір засобів навчання передбачає насамперед враховування їх впливу на розвиток фахової компетентності НФПіС, активізацію його пізнавальної та навчальної діяльності.

Важливого значення в умовах сьогодення набуває технологізація освіти, яка, на думку А. Вітченка, пов'язана із використанням технічних засобів, розширенням доступу до інформаційних ресурсів, підвищенням вимог до організації навчання, його алгоритмізацією, чітким формулюванням освітніх цілей, проектуванням змісту і результатів навчально-пізнавальної діяльності, відбором і застосуванням відповідних технологій навчання [56, с. 23].

Сучасне інформаційне суспільство дійсно зорієнтоване на інформатизацію та інформаційні технології, що вимагає від освітніх закладів перегляду цілей, змісту, методик професійної підготовки фахівців [308].

Як слушно зазначає В. Стасюк, використання сучасних ІКТ, нарощування дослідницького, експериментального потенціалу мають розглядатися як основа підготовки військових фахівців [239, с. 145].

Таким чином, обґрунтована методика розвитку фахової компетентності ґрунтується на методах проблемно-ситуативного та контекстного навчання, передбачає використання типових фахових проблем і ситуацій, під час розв'язання яких НФПіС вчаться застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, розвивають професійні й фахові вміння, професійно важливі якості, необхідні їм для успішної військово-професійної та найголовніше – фахової діяльності.

Змістовну складову методики розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти забезпечує Навчальний план-програма

курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня з відповідним розподілом навчального часу між кафедрами за видами навчальних занять (додаток В) і впровадження спецкурсу «Основи фахової діяльності НФПіС» (додаток Г).

Основними завданнями спецкурсу є такі:

– підвищення рівня фахових теоретичних знань і практичних умінь з основ організації спортивно-масової роботи у військових частинах (підрозділах);

– удосконалення методики підготовки окремих спортсменів і збірних команд військової частини до участі в спортивних змаганнях різного рівня.

До змісту курсу включено такі теми:

Тема 1. «Начальник фізичної підготовки і спорту: роль, місце та основні функції в системі фізичної підготовки військ (сил)».

Тема 2. «Методика реалізації посадових компетенцій начальника фізичної підготовки і спорту щодо фізичної підготовки особового складу військової частини».

Тема 3. «Методика організації та проведення спортивно-масової роботи у військовій частині».

Тема 4. «Методика підготовки окремих спортсменів і збірних команд військової частини до спортивних змагань».

Спецкурс починається з вступного заняття, що спрямовано на активізацію навчально-пізнавальної діяльності НФПіС і визначення рівнів розвиненості всіх компонентів їх фахової компетентності. Діагностичним інструментарієм є різноманітні тестові і квазіпрофесійні теоретичні завдання та авторські методики.

Слід зазначити, що контекстна комплексна методика передбачає застосування такого методу як метод стимулювання, який сприяє підвищенню мотивації офіцерів до розвитку фахової компетентності, а також їх позитивному ставленню до активної навчально-пізнавальної діяльності у процесі підвищення кваліфікації. Реалізація цієї мети досягається шляхом

застосування таких видів навчальних занять як навчальна бесіда і дискусія, що дають змогу науково-педагогічному складу визначати основні проблеми, труднощі, потреби як військово-професійної й фахової діяльності НФПіС, так і курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня.

У процесі вивчення спецкурсу основними і найбільш ефективними видами навчальних занять є семінарські, групові та практичні заняття, зокрема у процесі вивчення тем 3 та 4.

Пропонуємо контекстну комплексну методику розвитку фахової компетентності НФПіС реалізовувати в чотири етапи, зокрема на таких:

- ціннісно-мотиваційному;
- теоретичному;
- практичному;
- творчо-рефлексивному.

Під етапом розуміємо проміжок часу та сукупність певних навчально-виховних заходів, які проводяться у процесі підвищення їх кваліфікації. Кожен з етапів має свою мету, завдання, основні методи, види навчальних занять і засоби (табл. 2.1).

Ціннісно-мотиваційний етап: мета – підвищення цінності мотивації НФПіС до фахової діяльності та забезпечення ціннісного ставлення до навчальної діяльності в процесі підвищення кваліфікації та самостійної роботи. Основними завданнями етапу є сприяння:

- усвідомленню ними своїх цінностей діяльності як НФПіС, прагненню реалізувати у фаховій діяльності військово-професійні, фахові та особистісні настанови;
- мотивуванню до активної навчально-пізнавальної діяльності у процесі розвитку фахової компетентності;
- позитивному ставленню до свого фаху;
- свідомому виконанню функціональних обов'язків, прагненню розвивати фахові знання, досягнути високого рівня розвиненості фахової компетентності як суб'єкта фахової діяльності.

**Етапи методики контексного розвитку фахової компетентності НФПіС
у системі післядипломної освіти**

Етап	Мета	Завдання	Методи, прийоми та засоби	Види навчальних занять
1	2	3	4	5
Ціннісно-мотиваційний	Підвищення цінностей і мотивації НФПіС до фахової діяльності та активності в навчальній діяльності	Сприяти: усвідомленню своїх цінностей діяльності як НФПіС, прагненню реалізовувати у фаховій діяльності професійні та фахові настанови та цінності; мотивуванню до активної навчально-пізнавальної діяльності у процесі розвитку фахової компетентності; позитивному ставленню до фаху НФПіС; свідомому виконанню функціональних обов'язків, прагненню розвивати фахові знання, досягнути високого рівня розвиненості фахової компетентності як суб'єкта фахової діяльності	Навчальна бесіда, дискусія, навіювання, заохочення, особистий приклад викладача, анкетування, тестування, самоконтроль, самооцінювання	Лекційне, групове, семінарське, практичне
Теоретичний	Розширення, поглиблення та систематизація фахових знань	Актуалізація військово-професійних і фахових знань відповідно до специфіки власної діяльності та особливостей виконання завдань військовою частиною (підрозділом); систематизація теоретико-методичних знань з теорії і методики фізичного виховання особового складу, педагогіки і психології фізичного виховання; розширення знань з основ управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців у військовій частині (підрозділі); вдосконалення теоретичних основ методичної культури реалізації посадових компетенцій	Самостійна робота, вивчення спеціальної літератури, навчально-пізнавальні ігри, ІКТ, презентації, навчальні бесіди та дискусії, тестування, самоконтроль, самооцінювання	Лекційне, групове, семінарське, самостійне

1	2	3	4	5
Практичний	Розвиток професійних і фахових умінь і здатностей офіцерів на основі набутих теоретичних фахових знань	На основі отриманих знань сприяти розвитку: фахового мислення, досвіду практичної діяльності; фахових умінь з організаційно-педагогічної, спортивної, науково-дослідної роботи; фахових здатностей організації і проведення заходів фізичної підготовки; професійно важливих якостей та підвищенню власного рівня фізичної підготовленості	Навчальний тренінг, аналіз професійних навчальних ситуацій, вправи, навчальна дискусія, навчально-рольова і ділова гра, ІКТ, методичні прийоми «акваріум», «мозковий штурм», «круглий стіл», показ і демонстрація фізичних вправ, особистий приклад викладача, перегляд відео матеріалів, контроль і самоконтроль	Лекційне, групове, семінарське, самостійне
Творчо-рефлексивний	Діагностування розвиненості загальних та спеціальних фахових умінь і здатностей НФПіС, культури об'єктивного самооцінювання в звичайних і екстремальних умовах військово-професійної діяльності	Діагностування рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС за результатом реалізації організаційно-педагогічних умов; розвиток практичних умінь самооцінювання; сприяння здатності мислити і діяти як НФПіС, об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта фахової діяльності, вибирати оптимальну стратегію поведінки в типових і складних ситуаціях фахової діяльності, визначати свій емоційний стан і стан інших, враховувати його в процесі організації спільної діяльності та реалізації посадових обов'язків; розвиток умінь корегувати свою діяльність, визначати шляхи досягнення цілей; сприяння професійному ставленню до самого себе як до суб'єкта фахової діяльності та обраного фаху, прагненню до фахового вдосконалення та саморозвитку	Методи контролю та самоконтролю	Іспит, ДЗ, самооцінювання, дидактичне тестування

З метою підвищення якості проведення занять, розвитку мотивації НФПіС до активної навчально-пізнавальної діяльності на курси підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС були залучені найбільш досвідчені фахівці системи фізичної підготовки Міністерства оборони України, Генерального штабу ЗС України, командувань видів ЗС України, провідних ВВНЗ України.

Вони поділилися з офіцерами набутим практичним досвідом, розповіли про сучасні тенденції розвитку системи фізичної підготовки в ЗС України та в світі, відповіли на проблемні питання слухачів курсів. Командуванням університету були створені всі умови для активних самостійних занять спортом, відвідування значної кількості спортивних і культурних заходів, спрямованих на збереження рухової активності та професійного довголіття слухачів курсів. Ці заходи позитивно вплинули на розвиток ціннісних орієнтацій НФПіС, мотивували їх до активної навчально-пізнавальної діяльності й дали змогу науковим і науково-педагогічним працівникам університету здійснювати діагностування фахових знань, практичних умінь та здатностей, культури поведінки офіцерів у різних ситуаціях курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня.

Теоретичний етап: мета – розширення, поглиблення та розвиток фахових знань. Основні завдання етапу такі:

- актуалізація та розвиток військово-професійних і фахових знань відповідно до специфіки службової діяльності та особливостей виконання завдань військовою частиною (підрозділом) в мирний і воєнний час;
- систематизація та поглиблення теоретико-методичних знань з теорії і методики фізичного виховання, педагогіки і психології;
- розширення знань з основ управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців;
- розвиток методичної культури як суб'єкта специфічної військово-професійної та фахової діяльності.

Видами навчальних занять на теоретичному етапі є лекційне, групове,

семінарське та самостійне заняття. Вважаємо, що найбільш ефективним видом на цьому етапі є семінарське заняття, яке передбачає самостійне вивчення слухачами окремих питань і тем дисципліни з подальшим відповідним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді чи в інший спосіб презентації. Найпоширеніші його різновиди такі:

- семінар-диспут (дискусія);
- семінар-розгорнута бесіда;
- семінар-доповідь (повідомлення);
- семінар-«круглий стіл»;
- семінар-«мозковий штурм»;
- семінар-конференція;
- семінар-прес-конференція;
- коментоване читання;
- обговорення рефератів і творчих письмових робіт;
- семінар-розв'язування задачі.

Нами з'ясовано, що в процесі вивчення теоретичних положень тем «Методика організації та проведення спортивно-масової роботи у військовій частині» і «Методика підготовки окремих спортсменів і збірних команд військової частини до спортивних змагань» найбільш результативними є семінар-«круглий стіл». У свою чергу тема «Методика реалізації посадових компетенцій НФПіС щодо фізичної підготовки особового складу військової частини» не містить значного об'єму теоретичного матеріалу, тому пропонуємо використовувати семінар-розгорнуту бесіду та практичні заняття.

На цьому етапі пропонуємо застосовувати такі види навчальних занять: самостійне вивчення спеціальної літератури; навчально-пізнавальні ігри; ІКТ; презентації; навчальні бесіди та дискусії; усний контроль, тестування, самоконтроль, самооцінювання.

Практичний етап: мета – розвиток військово-професійних, фахових умінь і здатностей НФПіС на основі набутих теоретичних знань, а основні

завдання етапу такі:

- сприяння розвитку фахового мислення, досвіду практичної діяльності;
- розвиток фахових умінь з організаційно-педагогічної, спортивної роботи;
- розвиток фахових здатностей з організації і проведення заходів фізичної підготовки;
- розвиток професійно важливих якостей.

Основними видами навчальних занять на цьому етапі є такі:

- групові заняття;
- практичні заняття;
- семінарські заняття;
- самостійні заняття.

Застосовуються такі види навчальних занять та прийоми навчання:

- навчальний тренінг;
- вправи;
- навчальна дискусія;
- ділова гра;
- показ і демонстрація фізичних вправ;
- особистий приклад викладача;
- перегляд відеоматеріалів;
- контроль і самоконтроль.

У процесі ділової гри, переважають вправи практичного характеру, що спрямовані на розвиток умінь і здатностей реалізовувати функціональні обов'язки, а також аналіз професійних навчальних ситуацій, дискусія, рольова і ділова гра, методичні прийоми «акваріум», «мозковий штурм», «круглий стіл», вправи, прийоми контролю та самоконтролю.

Сутність ділової гри полягає, на думку Н. Костриці, у відтворенні предметного і соціального змісту конкретної професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, які є характерними для цієї

діяльності. Вона проводиться за заздалегідь розробленим сценарієм, а також певною моделлю, яка складається з таких етапів: підготовка учасників гри; вивчення ситуації, інструкцій, настанов та інших додаткових матеріалів; проведення гри; аналіз, обговорення та оцінювання результатів гри [118, с. 18]. Їх застосування дає змогу максимально наблизити навчальні заходи до практичної діяльності НФПіС, враховувати реалії сьогодення, приймати рішення в умовах екстремальних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати в учасників гри колективізм і відчуття команди, отримати результати за досить обмежений час.

Практичний етап передбачає активне залучення НФПіС до організації, проведення, забезпечення занять як з групами слухачів курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня, так і з слухачами й курсантами навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій.

Крім цього, НФПіС брали активну участь в перевірці рівня фізичної підготовленості постійного та змінного складу університету, залучались до проведення Спартакіади університету з таких видів спорту, як кросфіт, масові змагання з підтягування на перекладені та військово-прикладного плавання.

Творчо-рефлексивний етап. Мета етапу – діагностування розвиненості загальних і спеціальних фахових умінь і здатностей НФПіС щодо фахової діяльності в звичайних і екстремальних умовах військової служби.

Основні завдання етапу такі:

- діагностування рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС за результатом реалізації організаційно-педагогічних умов її розвитку в системі підвищення кваліфікації;
- сприяння розвитку їх практичних умінь самооцінювання як НФПіС;
- сприяння розвитку здатності мислити і діяти як фахівець, об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта фахової діяльності, об'єктивно самооцінювати та вибирати оптимальну стратегію поведінки в типових

і складних ситуаціях фахової діяльності, визначати свій емоційний стан і стан інших, враховувати його в процесі реалізації посадових обов'язків;

– розвивати уміння корегувати свою діяльність, визначати шляхи досягнення цілей;

– сприяти фаховому ставленню до самого себе як до суб'єкта фахової діяльності та обраного фаху.

Таким чином, упровадження в освітній процес курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня розробленої методики сприятиме систематизації і поглибленню теоретичних знань, розвитку загальних і специфічних фахових здатностей НФПіС, вдосконалення професійно важливих якостей, які складають основу їх фахової компетентності.

2.4. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти

Оцінювання будь-якого педагогічного явища чи процесу вважається найскладнішим завданням кожного наукового дослідження. Погоджуємося з думкою С. Гончаренка про те, що важливою вимогою до педагогічного дослідження є його надійність у всіх своїх компонентах, і що «марно чекати надійних результатів, якщо застосовуються неадекватні поставленим завданням методи дослідження, ненадійні засоби збирання і обробки емпіричних даних» [71, с. 22]. Успішність здійснення фахової діяльності будь-якого фахівця значною мірою залежить від його фахової компетентності, а об'єктивне визначення рівнів її розвиненості є надійним орієнтиром для роботи з цією категорією фахівців, що спонукає до чіткого визначення критеріїв і показників, за якими її можна діагностувати та відповідно оцінювати.

Розроблення методики діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС потребує з'ясування базових понять, до яких

належать «критерій» і «показник». Поняття «критерій» походить від грецького («kritērion» – засіб судження). Відповідно до академічного тлумачного словника української мови, критерій є підставою для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірилом [5, с. 602].

У свою чергу О. Резван визначає «критерій» як «окремий узагальнений показник, що характеризує якість явища, його параметри, особливості чи характеристики, ставлення людини до процесу пізнання цього явища» [211, с. 132].

Поняття «критерій» характеризується, на думку вчених О. Спіріна і Т. Вакалюка, як ознака та властивість [237, с. 279].

У педагогічній теорії під поняттям «критерій» розуміють також об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвиненості його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінюванню [126, с. 35].

Окремі автори поняття «критерій» визначають як «якісні характеристики досліджуваного процесу та явища» [166, с. 36].

Система міжнародних стандартів ISO визначає критерій як «міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив, а показник – це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування» [10].

Отже, у загальному вигляді критерій – це важлива й визначальна системна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти досліджуваного явища, а у нашому випадку – фахової компетентності НФПіС, сприяє з'ясуванню її сутності, допомагає конкретизувати основні вияви та об'єктивно їх оцінювати у певній динаміці.

Вчені зазначають, що критерії конкретизуються відповідними

показниками. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «показник» трактується як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь» [47, с. 838].

Вчені О. Новиков і Д. Новиков визначають показник як те, за допомогою чого можна судити про хід чогось; виражена числом характеристика якої-небудь властивості об'єкта, процесу чи рішення [171, с. 121].

Вважаємо, що поняття критерій ширше, ніж показник, а отже, можлива ситуація, коли при одному критерії існує ціла система показників. Разом із тим, науковці наголошують на тому, що критерій і показник тісно взаємопов'язані. В. Ягупов і В. Ківа зазначають, що науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій [309, с. 251].

У контексті нашої наукової роботи поняття «критерій» щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти будемо використовувати як мірило, орієнтир та індикатор, на основі якого відбувається діагностування стану розвиненості їх фахової компетентності.

При розробленні критеріїв і показників доцільно дотримуватися певних вимог. Так, вчений Г. Терещук у своїй науковій роботі описує такі загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв:

- вони мають відображати основні закономірності становлення особистості студентів;
- за їх допомогою мають встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного явища;
- критерії мають розкриватися через низку показників, за допомогою яких можна оцінювати ступінь вираженості даного критерію;
- оскільки мова йде про формування узагальнених умінь, то критерії

мають відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

– якісні показники мають виступати в єдності з кількісними.

У свою чергу І. Блощинський до обґрунтування критеріїв і показників висуває такі вимоги:

– розроблення критеріїв і показників має виходити з мети дослідження;

– сформульовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів діагностування;

– ознаки мають повторюватися та відображати суть досліджувального явища;

– система взаємопов'язаних ознак чи показників має розкривати основний зміст критеріїв [32, с. 75].

Для визначення критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти проаналізуємо низку відомих у педагогічній теорії і практиці підходів.

Так, О. Коба для визначення критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності офіцера взяв за основу її зміст і структуру, врахував службово-бойові функції та основні його завдання за посадовим призначенням, а також сучасні підходи до формування професійної компетентності. У результаті науковцем визначено ціннісний, когнітивний, діяльнісний й особистісний критерії [111].

При визначенні критеріїв розвиненості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління Н. Вербин виділяє ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, когнітивний, діялісно-практичний і суб'єктний критерії [48, с. 142]. Такій підхід вважаємо системним й обґрунтованим.

За даними Р. Торчевського, для об'єктивного оцінювання розвиненості управлінської культури майбутніх магістрів військового управління потрібно застосовувати ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, менеджерський, праксеологічний, контрольо-оцінювальний і суб'єктний

критерії [249]. Дослідник слушно визначає основні критерії діагностування на основі суб'єктно-діяльнісного підходу.

У свою чергу, вчений В. Шемчук у своєму дослідженні педагогічних умов розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти виокремлює такі критерії: ціннісно-мотиваційний, поняттєво-змістовний, праксеологічний, менеджерський, емоційно-вольовий і суб'єктний [274]. Ці критерії відповідають специфіці офіцерського складу оперативно-тактичної ланки управління.

Дослідником С. Жембровським визначено такі критерії ефективності методики організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів оперативно-тактичної ланки управління: ціннісно-мотиваційний, оцінно-результативний, морфофункціональний, суб'єктний [88, с. 122]. На нашу думку, відсутній один критерій – змістовний чи когнітивний.

У свою чергу, С. Агєєв, у процесі дослідження підготовки фахівців фізичної культури і спорту у системі підвищення кваліфікації визначає критерії, що включають професійну мотивацію, професійні знання і вміння, професійні здібності, володіння засобами, формами і методами навчання, вміння оцінювати і використовувати в професійній діяльності досвід [3].

Відповідно до положень компетентнісного підходу, В. Ягупов виокремлює такі критерії діагностування: ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний (когнітивний), діяльнісний (фаховий), індивідуально-психічний (професійно важливі якості) і суб'єктний, які взаємодоповнюють один одного та взаємодіють і можна адаптувати до діагностування різноманітних психолого-педагогічних явищ [280]. Такий підхід нам імпонує і в своєму дослідженні дотримуємося цієї логіки.

Водночас, у процесі обґрунтування критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС слід враховувати їх функціональні обов'язки, зміст, особливості фахової діяльності та завдання, які вони вирішують у військових частинах (підрозділах).

Насамперед щодо них констатуємо, по-перше, що їх професія належить до групи професій «людина – людина», головним об'єктом військово-професійної та фахової діяльності яких виступає як окрема особа – військовослужбовець, так і військова частина (підрозділ) у цілому.

По-друге, їх фахова компетентність є комплексним психічним фахово важливим утворенням, яке включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) і суб'єктний компоненти. Ці критерії дають можливість діагностувати їх фахову підготовленість, здатність і готовність вирішувати військово-професійні та фахові завдання у військовій частині, а також системно охоплюють їх фахову діяльність.

Крім цього, ми враховували думку експертів щодо мінімальної кількості критеріїв і наявності їх показників, тобто тих якостей, знань, умінь і здатностей, які повинні мати НФПіС та діагностуватися.

Отже, аналіз наукової літератури щодо проблеми дослідження, урахування структури фахової компетентності НФПіС, що вдосконалюється і розвивається у системі післядипломної освіти, з'ясування особливостей їх фахової діяльності дозволили згідно з вимогами сучасних методологічних підходів виокремити основні критерії оцінювання її розвиненості (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії та показники оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин ЗС України у системі післядипломної освіти та їх методики

<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>	<i>Методика оцінювання</i>	<i>Числові вираження (балів за показники)</i>
1	2	3	4
Ціннісно-мотиваційний	Фахові цінності	Анкетування, тестування	100
	Фахові мотиви		100
	Ставлення до обраного фаху		100
Когнітивний	Військово-професійні знання	Тестування	100
	Фахові знання		100
	Дидактичні знання		100

продовження таблиці 2.2

Організаційно-діяльнісний	Праксеологічний аспект	Тестування, виконання квазіпрофесійних і фахових завдань	100
	Організаційний аспект		100
	Педагогічні навички та вміння		100
Індивідуально-психічний	Функціональний стан	Тестування	100
	Вольові якості		100
	Фізична підготовленість		100
Суб'єктний	Фахова самооцінка	Анкетування, тестування	100
	Рефлексія та саморефлексія		100
	Суб'єктність		100

Ціннісно-мотиваційний критерій, зміст якого складають такі показники:

– фахові цінності (прагнення реалізувати в фаховій діяльності професійні і особистісні настанови та цінності);

– мотивація (усвідомлення своїх потреб у діяльності, як суб'єкта фахової діяльності, свідоме виконання функціональних обов'язків, прагнення оволодіти фаховими знаннями, досягти високого рівня фахового зростання, задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб, бажання стати професіоналом у своїй справі) до фахової діяльності;

– ставлення до обраного фаху (позитивне, нейтральне і негативне ставлення до свого фаху);

– визначені цінностями і ставленням фахові інтереси (зацікавленість своїм фахом, сучасними технологіями, методиками та засобами фахової діяльності).

Система цінностей і мотивів виконує стимуляційну та регулятивну функцію у процесі розвитку фахової компетентності НФПіС, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності під час проходження курсів безпосередньо впливає на всі інші компоненти фахової компетентності.

Отже, основними показниками ціннісно-мотиваційного критерію є цінності фахової діяльності, фахові мотиви до розвитку фахової компетентності НФПіС та ставлення до обраного фаху.

Когнітивний критерій дає можливість з'ясувати їх пізнавальні процеси та практичні знання щодо військово-професійної та найголовніше – до фахової діяльності; практичний інтелект; фахові системні знання, які формують когнітивну підвалину його фахової діяльності. Він виявляється в системності та контекстності фахових знань, передбачає інтегрованість військово-професійних і фахових знань, практичну їх орієнтованість, розуміння сфери застосування інформації у фаховій діяльності.

Показниками когнітивного критерію є такі:

– військово-професійні знання (знання, які необхідні кожному офіцеру для виконання військово-професійних завдань, а особливо щодо управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців);

– фахові знання (знання теорії і методики фізичного виховання, теорії та методики підготовки спортсменів; знання анатомії, фізіології, теорії та організації фізичної підготовки військ; володіння поняттєвим апаратом фізичної культури і спорту; знання провідних напрямів фізкультурно-спортивної діяльності, основ фізичної реабілітації і першої медичної допомоги);

– дидактичні знання (знання принципів і закономірностей навчання, методів, способів, засобів навчання та виховання, форм організації фізичної підготовки, здатність співвідносити дидактичні цілі із засобами і методами фізичної підготовки та виховання військовослужбовців, знання основних педагогічних підходів, методик і технологій щодо реалізації своїх посадових компетенцій, уміння реалізовувати їх у своїй фаховій діяльності).

Організаційно-діяльнісний критерій дозволяє з'ясувати практичну здатність НФПіС успішно застосовувати набуті фахові знання у процесі реалізації посадових компетенцій. Його зміст відображає професійний і фаховий досвід, професійну поведінку, здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані фахові знання і вміння в процесі розв'язання професійних і фахових завдань, здатність успішно виконувати функціональні обов'язки за посадою НФПіС.

Показники організаційно-діяльнісного критерію такі:

– праксеологічний аспект (уміння та навички успішно вирішувати практичні фахові завдання з урахуванням особливостей діяльності особового складу військової частини; вміння оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання; наявність аналітичного, просторового, практичного і фахового мислення; фахові здатності щодо узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять, накопичення необхідних фахових знань щодо діяльності в екстремальних ситуаціях);

– організаційний аспект (уміння і навички логічно конструювати та організувати процес фізичного вдосконалення та виховання військовослужбовців; вміння організувати здоров'язберігальну діяльність особового складу, власну діяльність і орієнтуватися в швидкоплинних умовах; уміння своєчасно й якісно виконувати накази та розпорядження старшого начальника, приймати рішення, чітко та ясно доводити їх до відповідних посадових осіб, вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших посадових осіб, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, організувати і підтримувати діалог; спроможність вирішувати конфліктні ситуації; здатність до креативних рішень у професійній діяльності);

– педагогічні навички та вміння (уміння вчити, виховувати, підтримувати та спрямовувати військовослужбовців на ведення здорового способу життя; аналізувати різноманітні педагогічні ситуації; уміння керувати педагогічним процесом щодо фізичного виховання військовослужбовців (вихованням і самовихованням, навчанням й самоосвітою, розвитком та саморозвитком); уміння використовувати в своїй фаховій діяльності сучасні методи навчання, виховання та тренування; уміння і навички демонстрації фізичних вправ, надання допомоги тим, хто потребує такої допомоги; вміння підтримувати свій оптимальний рівень фізичної підготовленості, зберігати рухові навички, вміння та здатності).

Індивідуально-психічний критерій дає змогу з'ясувати здатність і готовність НФПіС виконувати функціональні обов'язки зі врахуванням специфіки військово-професійної та фахової діяльності, а також їх особистісні й фахові прояви як її суб'єктів фізичного виховання і спорту у військовій частині.

Показники цього критерію такі:

- самооцінка функціонального стану (здатність до ведення здорового способу життя, об'єктивної самооцінки самопочуття, активності в освітньому середовищі, позитивному настрою та стану власного здоров'я);
- розвиненість фахових якостей (цілеспрямованість, сміливість, рішучість в прийнятті рішень, наполегливість, ініціативність і самостійність, організованість, дисциплінованість і витривалість);
- фізична підготовленість (розвиненість загальних і спеціальних фізичних якостей, володіння необхідними військово-прикладними навичками та вміннями).

Суб'єктний критерій. Професійна діяльність НФПіС включає взаємодію з іншими суб'єктами на різних етапах становлення та сприяє формуванню у нього самої здатності бути повноцінним суб'єктом різних видів військово-професійного буття і найголовніше – фахового буття. Саме тому суттю суб'єктного критерію стає з'ясування свідомого ставлення НФПіС до самого себе як до суб'єкта фахової діяльності і суб'єктного ставлення до себе як до фахівця. Зміст цього критерію розкривається через з'ясування рівня власної активності з чітким усвідомленням своїх дій як офіцера, особистості, військового професіонала та фахівця.

Показники цього критерію такі:

- фахова самооцінка (здатність до об'єктивної самооцінки та вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності);
- рефлексія та саморефлексія (здатність визначати власний емоційний стан і стан інших, враховувати його в процесі виконання посадових

обов'язків; здатність здійснювати діагностування, прогнозування, самоаналіз, узагальнення, осмислення досвіду власної роботи);

– суб'єктність (передбачає здатність НФПіС до автономності в фаховій діяльності, здійснення зміни у світі й у самому собі, можливості ставити перед собою найбільш значущі завдання та знайти ресурси для їх розв'язання).

Розроблення критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС безпосередньо пов'язано із встановленням її рівнів. Доцільним є виділення, на нашу думку, трьох рівнів її розвиненості – низького, середнього, високого (табл. 2.3), оскільки це вже особи офіцерського складу, які мають достатній досвід фахової діяльності.

Низький рівень розвиненості фахової компетентності НФПіС характеризується такими проявами:

– недостатньою сформованістю фахових цінностей, відсутністю внутрішньої мотивації та інтересу до здійснення фахової діяльності, небажанням самовдосконалюватись і саморозвиватись як суб'єкта фахової діяльності у ЗС України;

Таблиця 2.3

Характеристики рівнів розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин

№ з/п	Компоненти фахової компетентності НФПіС		
	Ціннісно-мотиваційний		
	<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>
1.	недостатня сформованість фахових цінностей; відсутність інтересу до здійснення фахової діяльності; слабка вмотивованість до здійснення фахової діяльності; відсутність прагнення до самовдосконалення та саморозвитку як суб'єкта фахової діяльності	суперечливе ставлення до здійснення фахової діяльності; внутрішні мотиви до здійснення фахової діяльності розвинуті частково; часткова сформованість фахових цінностей; прагнення до самовдосконалення та саморозвитку проявляється ситуативно	позитивне ставлення до здійснення фахової діяльності; чітко виражені внутрішні мотиви до здійснення фахової діяльності; повна сформованість фахових цінностей; свідоме прагнення до самовдосконалення та саморозвитку

Продовження таблиці 2.3

				Когнітивний					
				<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>			
2.	слабка орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, незрозуміння її сутності; поверхневий і несистематизований характер необхідних фахових знань; відсутність розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних і фахових завдань; поверхова обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань			часткова орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, розуміння її сутності; наявність частково систематизованих фахових знань; недостатньо глибоке розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних і фахових завдань; неповна обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань			чітка орієнтація в цілях і завданнях фахової діяльності, повне розуміння її сутності; наявність стійкої системи фахових знань; повне розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних і фахових завдань; повна обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань		
	Праксеологічний								
				<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>			
3	відсутні фахові уміння і навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців			неповні системні фахові уміння і навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців			фахові уміння та навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців повністю розвинені		
	здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань та прийняття рішення у проблемних ситуаціях слабо виражена; несформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; відсутність у своїй діяльності умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання військовослужбовців			обмежена здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях; частково сформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; уміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання виражені частково			здатність до виконання складних військово-професійних і фахових завдань, уміння приймати рішення у проблемних ситуаціях чітко виражена; повністю сформовані уміння працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію; повністю розвинені уміння вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання		

Продовження таблиці 2.3

		Індивідуально-психічний		
		<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>
4.		низька самооцінка емоційного стану; недостатній рівень розвиненості вольових якостей; задовільний рівень фізичної підготовленості	середня самооцінка емоційного стану; середній рівень розвиненості вольових якостей; рівень фізичної підготовленості оцінено на оцінку «добре»	висока самооцінка емоційного стану; високий рівень розвиненості вольових якостей; високий рівень фізичної підготовленості
		Суб'єктний		
		<i>низький рівень</i>	<i>середній рівень</i>	<i>високий рівень</i>
5.		низька здатність до об'єктивної самооцінки самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, відсутність бажання вести здоровий спосіб життя; не усвідомлення значущості своєї фахової діяльності; неадекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності; відсутність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; відсутня автономність і самостійності у реалізації посадових компетенцій	частково виражена здатність до об'єктивної самооцінки самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, бажання вести здоровий спосіб життя; достатнє усвідомлення значущості своєї фахової діяльності; не завжди адекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності; часткова наявність рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; часткова автономності і самостійності у реалізації посадових компетенцій	висока здатність до об'єктивної самооцінки самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, яскраво виражене бажання вести здоровий спосіб життя; повне усвідомлення значущості своєї фахової діяльності; адекватна самооцінка рівня своєї фахової компетентності наявність чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних та зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінки; повна автономність і самостійності у реалізації посадових компетенцій

– слабкою орієнтацією в цілях і завданнях своєї діяльності як суб'єкта фахової діяльності, нерозумінням її сутності, поверхневим і несистематизованим характером фахових знань, відсутністю розуміння необхідності застосовувати фахові знання під час виконання функціональних обов'язків, поверхневою обізнаністю із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань;

– слабкими фаховими вміннями та навичками здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатністю до

виконання складних військово-професійних і фахових завдань, прийняття рішення у проблемних ситуаціях, несформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, відсутню умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання фізичним вправам і професійного виховання;

– низькою здатністю до об'єктивної самооцінки свого самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, відсутність бажання вести здоровий спосіб життя, недостатнім рівнем розвиненості вольових якостей і задовільним рівнем фізичної підготовленості;

– не усвідомленням значущості своєї діяльності, неадекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, відсутністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінювання, відсутністю автономних, самостійних дій у реалізації посадових компетенцій.

Середній рівень характеризується такими проявами:

– суперечливим ставленням до здійснення фахової діяльності, частковим розвитком внутрішніх мотивів до здійснення фахової діяльності, недостатньою сформованістю фахових цінностей, ситуативним прагненням до самовдосконалення та саморозвитку;

– опосередкованою орієнтацією в цілях і завданнях діяльності НФПіС, недостатнім розумінням її сутності, наявністю частково систематизованих фахових знань, недостатньо глибоким розумінням необхідності застосовувати ці знання при виконанні функціональних обов'язків, неповною обізнаністю із змістом, засобами, методами та способами виконання військово-професійних і найголовніше – фахових завдань;

– неповною розвиненістю фахових умінь і навичок для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, обмеженою здатністю до виконання складних завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях, частковою сформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, вибирати і застосовувати на

практиці сучасні методи, способи та засоби фізичної підготовки;

– частковим вираженням здатності до об'єктивної самооцінки свого самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, бажанням вести здоровий спосіб життя, середнім рівнем розвиненості вольових якостей і рівнем фізичної підготовленості, який оцінено на оцінку «добре»;

– неповним усвідомленням значущості своєї фахової діяльності як суб'єкта фахової діяльності, не завжди адекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, нерегулярністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корегування та оцінювання, періодичною автономністю, самостійністю дій у реалізації посадових компетенцій.

Високий рівень розвиненості фахової компетентності характеризується такими проявами:

– позитивним ставленням і чітко вираженими внутрішніми мотивами до фахової діяльності, повною сформованістю фахових цінностей, свідомим прагненням до самовдосконалення та саморозвитку;

– впевненою орієнтацією в цілях і завданнях фахової діяльності, повному розумінні її сутності, наявністю стійкої системи фахових знань, розумінням необхідності застосовувати фахові знання при виконанні військово-професійних і найголовніше – фахових завдань, повною обізнаністю із змістом, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань;

– повністю розвиненими фаховими вміннями та навичками здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатністю до виконання складних військово-професійних і фахових завдань, вмінням приймати рішення у проблемних ситуаціях, працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання;

– високою здатністю до об'єктивної самооцінки свого самопочуття, настрою та стану власного здоров'я, яскраво вираженим бажанням вести

здоровий спосіб життя, високим рівнем розвиненості вольових якостей і рівнем фізичної підготовленості;

– чітким усвідомленням значущості своєї фахової діяльності, адекватною самооцінкою рівня своєї фахової компетентності, наявністю чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корегування та оцінювання, впевненими автономними, самостійними діями в процесі реалізації посадових компетенцій.

Отже, обґрунтовані нами критерії і показники діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти дають змогу її діагностувати по компонентах. На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження запропоновано визначення трьох рівнів її розвиненості: високого, середнього та низького. Наявність позитивної динаміки рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС є характеристикою результативності запропонованих організаційно-педагогічних умов її розвитку в системі підвищення їх кваліфікації.

Висновки до другого розділу

1. Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти (педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС; удосконалення методики контекстного розвитку їх фахової компетентності; забезпечення саморозвитку НФПіС як слухачів у навчальній діяльності; об'єктивне оцінювання розвиненості їх фахової компетентності), методологічними основами реалізації яких визначено компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи;

2. Спроектовано структурно-функціональну модель поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, що складається із таких взаємопов'язаних блоків – цільово-методологічного,

змістовно-функціонального, суб'єктного, організаційно-діяльнісного та діагностично-результативного. Модель виконує ілюстративну, пояснювальну, прогностичну та координаційну функції, відображає структуру і взаємозв'язок всіх її компонентів.

3. Запропоновано впровадити в освітній процес курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня вдосконалену фахово орієнтовану методику контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яка сприятиме систематизації і поглибленню теоретичних знань, розвитку їх загальних і специфічних фахових здатностей. Реалізація методики проведена впродовж чотирьох етапів – *ціннісно-мотиваційного, теоретичного, практичного та творчо-рефлексивного*. З'ясовано, що досягнення цілей методики забезпечується шляхом використання практичних занять, інформаційно-комунікаційних технологій, методик інтерактивного і проблемно-ситуативного навчання. Крім цього позитивному результату сприяло застосування таких видів навчальних занять як стимулювання, вправи, аналіз фахових ситуацій, навчальні бесіди, дискусії, ділові ігри тощо.

4. Розроблено, у результаті узагальнення аналізу наявних підходів до визначення діагностичного апарату, критерії діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти: ціннісно-мотиваційний (фахові цінності, ставлення до обраного фаху, визначені ними фахові інтереси та мотивація); когнітивний (військово-професійні знання, фахові знання та дидактичні знання); організаційно-діяльнісний (праксеологічний аспект, організаційний аспект, педагогічні навички та вміння); індивідуально-психічний (функціональний стан, вольові якості, фізична підготовленість); суб'єктний (фахова самооцінка, рефлексія та саморефлексія, професійна суб'єктність). Охарактеризовано рівні розвиненості фахової компетентності НФПіС – низький, середній і високий.

Основні положення, що висвітлені у другому розділі роботи, відображені у таких публікаціях автора [188; 189; 193; 195].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКІВ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

3.1. Методика проведення експериментального дослідження

Дослідження проводилось в навчально-науковому інституті фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій НУОУ упродовж 2015–2020 рр. за такими етапами: *аналітико-констатувальним, аналітико-пошуковим, дослідно-експериментальним і підсумково-впроваджувальним*. Програму проведення експериментального дослідження представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

ПРОГРАМА проведення експериментального дослідження

Назва етапу	Зміст експериментального дослідження
1	2
аналітико- констатувальний (2015–2016 рр.)	складання програми дослідження; формулювання наукового завдання та з'ясування актуальності дослідження; виявлення суперечностей і мети дослідження; визначення об'єкта та предмета дослідження; формулювання робочої гіпотези та постановка дослідних завдань; прогнозування очікуваних результатів; уточнення поняттєво-категоріального апарату; визначення вибіркової сукупності; підбір діагностичного інструментарію для оцінювання розвиненості фахової компетентності; визначення вимірювальних величин, методів оброблення результатів; обґрунтування критеріїв і показників розвиненості фахової компетентності НФПіС; проведення вхідного діагностування розвиненості фахової компетентності; аналіз та узагальнення отриманих результатів

Продовження таблиці 3.1

1	2
аналітико-пошуковий (2017 р.)	обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС; здійснення педагогічного моделювання її розвитку; вдосконалення методики її розвитку; розроблення та впровадження авторського навчального курсу її розвитку; розроблення методики проведення послідовного педагогічного експерименту
дослідно-експериментальний (2018–2019 рр.)	експериментальна перевірка результативності організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС
підсумково-впроваджувальний (2019–2020 рр.)	статистичне обґрунтування результатів дослідно-експериментального етапу; визначення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС після дослідно-експериментального етапу; узагальнення, систематизація і оформлення отриманих результатів дослідження; формулювання загальних висновків за результатами розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти; впровадження результатів дисертації у систему післядипломної освіти.

1 етап – аналітико-констатувальний (2015–2016 роки)

Основними завданнями цього етапу були такі:

- формулювання наукового завдання, з’ясування його актуальності, виявлення суперечностей у досліджуваному педагогічному явищі;
- визначення мети, об’єкту і предмету дослідження;
- формулювання робочої гіпотези і завдань дослідження;
- дослідження змісту і особливостей військово-професійної та фахової діяльності НФПіС;
- уточнення поняття «фахова компетентність фахівців»;
- визначення поняття «фахова компетентність НФПіС» її структурних компонентів та дослідження особливостей курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців, які займаються питаннями організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах);

- визначення вибіркової сукупності, добір учасників експерименту;
- підбір діагностичного інструментарію для оцінювання розвиненості фахової компетентності НФПіС;
- визначення вимірювальних величин, методів оброблення експериментальних результатів;
- з'ясування стану розвиненості фахової компетентності НФПіС (проведення інтерв'ювання, анкетування, тестування).

2 етап – аналітико-пошуковий (2017 рік)

Основними завданнями етапу є такі:

- обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС;
- здійснення педагогічного моделювання розвитку фахової компетентності НФПіС;
- вдосконалення методики розвитку фахової компетентності НФПіС та розроблення спеціального навчального курсу;
- обґрунтування критеріїв і показників розвиненості фахової компетентності НФПіС;
- складання програми проведення експериментального дослідження;
- розроблення методики проведення послідовного педагогічного експерименту.

3 етап – дослідно-експериментальний (2018–2019 роки)

Основним завданням цього етапу визначено експериментальну перевірку результативності теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС здійснювалася за допомогою методу педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент – це своєрідний процес дослідження, організований так, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в

контрольованих умовах. Основними ознаками педагогічного експерименту, які одночасно становлять і його суть, є такі:

- внесення в освітній процес певних змін у відповідності з планом і гіпотезою дослідження;
- створення умов, при яких можна найбільш чітко бачити зв'язки між різними сторонами навчального процесу;
- облік результатів навчального процесу і формулювання остаточних висновків.

У сучасній педагогіці вчені класифікують декілька видів педагогічного експерименту. Так А. Киверялг зазначає, що в дидактиці в основному зустрічаються чотири види експерименту:

- констатувальний (визначення вихідних даних для подальшого дослідження (початковий рівень знань і вмінь студентів з певного розділу програми));
- навчальний (навчання проводиться із застосуванням нового чинника (новий матеріал, нові засоби, прийоми, форми навчання) і визначення ефективності його застосування);
- контролювальний (визначення через певний проміжок часу проведення навчального експерименту рівня знань, навичок і вмінь тих, хто вчиться, з матеріалу навчального експерименту);
- порівняльний (під час якого в одній групі робота проводиться із застосуванням одного методу, а в іншій групі – іншого методу) [110].

У свою чергу, С. Сисоева виділяє такі види:

- за умовами проведення – природний і лабораторний;
- за характером втручання в навчально-виховний процес – констатувальний, пошуковий і формувальний види експерименту [231].

Залежно від логічної структури доведення гіпотези, вчена виокремлює паралельний і послідовний експерименти. При паралельному експерименті створюється експериментальна група, на яку впливають незалежною змінною, а, відтак, порівнюють стан цієї групи з контрольною, яка такого

впливу не зазнавала. При послідовному експерименті вивчають стан тієї ж групи до й після введення незалежної змінної.

У нашому дослідженні педагогічний експеримент розглядається як спеціально організоване наукове дослідження результативності впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, метою якого є з'ясування взаємозв'язку між чинниками їх впливу (організаційно-педагогічні умови) на розвиток фахової компетентності та виявленими результатами, узгодженими з гіпотезою дослідження.

Підвищення кваліфікації НФПіС здійснювалося в навчально-науковому центрі підготовки та підвищення кваліфікації НУОУ впродовж шести навчальних тижнів один раз на рік. Генеральна сукупність слухачів щороку варіюється від 8 до 22 осіб. Якщо вибірка дослідження порівняно невелика, то всі вони підлягають вивченню, тобто суцільному дослідженню. У зв'язку з цим, при формуванні вибірки застосовувався суцільний вибірковий метод (у деяких джерелах – метод основного масиву), суть якого полягає у суцільному обстеженні відносно невеликої генеральної сукупності [124]. З урахуванням цих особливостей освітнього процесу, у ході нашого науково-педагогічного дослідження був проведений послідовний педагогічний експеримент. Його суть полягала у встановленні достовірних відмінностей у рівнях розвиненості фахової компетентності експериментальної групи (ЕГ) до та після дослідно-експериментального етапу експерименту. Загалом, в експерименті прийняло участь 21 НФПіС.

З метою проведення якісного діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС за обґрунтованими критеріями і показниками до та після дослідно-експериментального етапу експерименту, розроблено діагностичний інструментарій, що охоплює валідні діагностичні методики, запропоновані іншими авторами, авторські опитувальники та практичні завдання (табл. 3.2).

**Методики діагностування розвиненості фахової
компетентності НФПіС**

Критерії	Методи діагностування
ціннісно-мотиваційний	– методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»; – методика К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»; – авторська анкета вивчення ставлення НФПіС до фахової діяльності
когнітивний	– авторські тести-опитувальники
організаційно-діяльнісний	– методика виявлення і оцінювання комунікативних та організаційних здібностей (за В. Синявським та В. Федоришиним); – виконання квазіпрофесійних завдань
індивідуально-психічний	– тест на визначення функціонального стану «САН» (самопочуття, активність, настрій); – методика Н. Стамбулової «Оцінка вольових якостей»; – тест на визначення рівня фізичної підготовленості за вимогами та нормативами наказу ГШ ЗС України від 11.02.14 № 35
суб'єктний	– картка вивчення самооцінки рівня розвиненості фахової компетентності; – методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності»; – методика М. Щукіної «Оцінка рівня розвитку суб'єктності особистості»

У процесі підбору методик для діагностування розвиненості фахової компетентності НФПіС спиралась на положення системного, компетентнісного, андрагогічного, суб'єктно-діяльнісного та контекстного підходів, а також враховували принципи системності, контекстності, надійності, валідності, концептуальності, відносної простоти у використанні та опрацюванні отриманих емпіричних та експериментальних даних.

Для визначення розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента використовували методики С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (додаток Д), К. Замфір в модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності» (додаток Е) та авторську анкету вивчення ставлення НФПіС до фахової діяльності (додаток Є). Ці

методики дали змогу з'ясувати розвиненість ціннісних орієнтацій, інтереси, потреби, а також мотивацію офіцерів до розвитку фахової компетентності.

Для оцінювання розвиненості когнітивного компонента використовували авторські тести-опитувальники (додаток Ж, З, К), які дали змогу виявити рівень військово-спеціальних, фахових і дидактичних знань НФПіС.

Розвиненість праксеологічного компонента діагностували за допомогою тестів на визначення рівня розвиненості комунікативних та організаційних здатностей за В. Синявським і В. Федоришиним (додаток М), а також практичного виконання квазіпрофесійних завдань (додаток Л, Н).

Розвиненість індивідуально-психічного (професійно важливих якостей) компоненту встановлювали за допомогою тестування на визначення функціонального стану «САН» (самопочуття, активність, настрої) (додаток О), «Оцінки вольових якостей» (методика Н. Стамбулової) (додаток П), тесту на визначення рівня фізичної підготовленості за вимогами та нормативами наказу Генерального штабу ЗС України від 11.02.14 № 35 (додаток Р).

Розвиненість суб'єктного компонента фахової компетентності НФПіС діагностувалась за допомогою картки вивчення самооцінки рівня розвиненості фахової компетентності (додаток С), тестів – за методикою А. Карпова «Оцінка рефлексивності» [109] (додаток Т) і М. Щукіної «Оцінка рівня розвитку суб'єктності особистості» (додаток Ф).

Оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС за обраними методиками мало різні шкали. У зв'язку з цим, для визначення об'єктивних результатів педагогічного експерименту всі результати розвиненості фахової компетентності НФПіС за обраними методиками співвідносилися з узагальненою 100-бальною шкалою оцінювання. Зокрема, так:

100-90 балів – високий рівень розвиненості певного компонента фахової компетентності НФПіС;

89-70 балів – середній рівень розвиненості;

69-50 балів – низький рівень розвиненості.

Отримані емпіричні та експериментальні результати проаналізовано за допомогою програми опрацювання статистичних даних SPSS.

Рівень розвиненості фахової компетентності НФПіС за певним компонентом залежить від числових значень усіх його шкал (якостей), що взаємопов'язані й зумовлюють розвиток один одного. Його обчислення визначається за формулою 3.1:

$$P_{pk} = \frac{1}{n} \sum_{i=3}^n \frac{a}{b}, \quad (3.1)$$

де: P_{pk} – рівень розвиненості за компонентом;

n – загальна кількість шкал (якостей) компонента ($i=3$);

a – отриманий бал за шкалою методики;

b – максимально можливий бал за даною шкалою (100 балів).

Коефіцієнт розвиненості компонентів фахової компетентності визначався за формулою визначення середнього значення сукупності (3.2):

$$K_k = (n_n \times 1 + n_c \times 2 + n_v \times 3) / N, \quad (3.2)$$

де: K_k – коефіцієнт розвиненості компонентів фахової компетентності;

n_n , n_c , n_v – кількість офіцерів (НФПіС) із розвиненим рівнем (низьким, середнім, високим);

N – загальна кількість офіцерів (НФПіС).

Інтегральний коефіцієнт розвиненості фахової компетентності НФПіС залежить від коефіцієнту розвиненості її компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, індивідуально-психічного (професійно важливі якості) та суб'єктного, які взаємопов'язані та взаємозумовлені між собою, зумовлюють розвиток один одного і обчислюється за формулою 3.3:

$$I_k = (K_{cm} + K_k + K_n + K_{ip} + K_c) / 5, \quad (3.3)$$

де: K_{cm} – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом;

K_k – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за когнітивним компонентом;

$K_{пр}$ – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за праксеологічним компонентом;

$K_{ін}$ – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за індивідуально-психічним компонентом;

K_c – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за суб'єктивним компонентом.

Кожен із компонентів інтегрований до цілісної системи розвитку та змісту фахової компетентності НФПіС і проявляється у трьох рівнях її розвиненості – низькому, середньому та високому.

Слід зазначити, що дослідно-експериментальний етап педагогічного експерименту є найважливішим у дослідженні, оскільки передбачає експериментальну перевірку результативності теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС. На цьому етапі було апробовано контекстну комплексну методику її розвитку, впроваджено спеціальний навчальний курс.

Завершальна стадія цього етапу експерименту передбачала проведення діагностики розвиненості фахової компетентності НФПіС за розробленими критеріями після впровадження організаційно-педагогічних умов та статистичне опрацювання отриманих результатів. Здійснено порівняльний аналіз рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС до і після дослідно-експериментального етапу експерименту (підрозділ 3.2).

4 етап – підсумково-впроваджувальний (2019–2020 роки)

Основними завданнями етапу є такі:

- статистичне обґрунтування результатів експерименту;
- визначення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС після впровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов;
- узагальнення, систематизація і оформлення результатів наукового дослідження;

- формулювання загальних висновків за результатами розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти;
- впровадження результатів дисертації у систему післядипломної освіти.

Оформлено рукопис дисертації, зроблено загальні висновки дослідження, розроблено методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності НФПіС, продовжено реалізацію спецкурсу у підготовку інших категорій офіцерів ЗС України.

3.2. Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження

З метою визначення динаміки розвитку фахової компетентності НФПіС нами проведено два вимірювання. Перше на аналітико-констатувальному етапі, суть полягала у визначенні за обґрунтованими критеріями і показниками рівнів сформованості фахової компетентності НФПіС до впровадження розроблених організаційно-педагогічних умов. Друге вимірювання проведено на підсумково-впроваджувальному етапі, на якому експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови, їх результативність, визначені рівні розвиненості фахової компетентності НФПіС, а також здійснено їх статистичне обґрунтування. Порівняльний аналіз результатів експериментальних даних свідчить про результативність впроваджених організаційно-педагогічних умов в процес розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

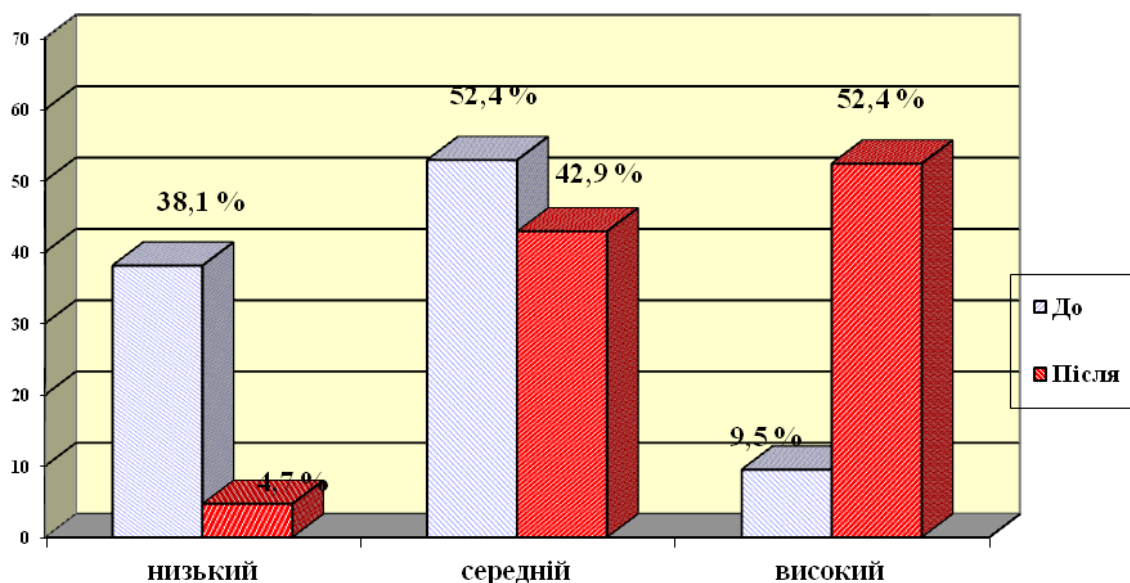
Проаналізуємо динаміку розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти за усіма компонентами до і після формувального етапу експерименту.

Так, динаміку розвитку ціннісно-мотиваційного компонента показано в табл. 3.3 і на рис. 3.1.

Розвиток фахової компетентності НФПіС за ціннісно-мотиваційним компонентом до та після формульального етапу експерименту

Рівні розвиненості	Кількість слухачів (n=21)				Різниця
	констатувальний експеримент		формульальний експеримент		
	осіб	%	осіб	%	
низький	8	38,1	1	4,7	- 33,4
середній	11	52,4	9	42,9	- 9,5
високий	2	9,5	11	52,4	+ 42,9
коефіцієнт розвиненості	1,71		2,48		+ 0,77

Так, на рис. 3.1. можна зауважити зменшення середнього (на 9,5 %) рівня розвиненості фахової компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом. Крім цього, виділяємо також позитивну динаміку на зменшення кількості слухачів з низьким (на 33,4 %) рівнем та особливо зростання високого (на 42,9 %) рівня за цим компонентом.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) з рівнем розвиненості фахової компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом на констатувальному етапі; червоні – після формульального експерименту

Рис. 3.1. Розвиток фахової компетентності НФПіС
за ціннісно-мотиваційним компонентом

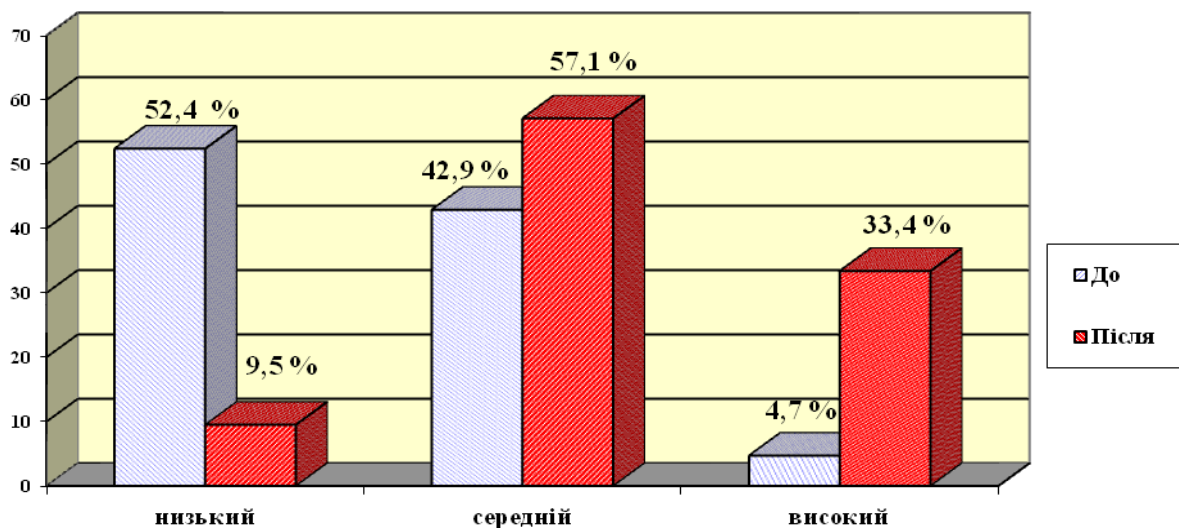
Аналіз стану розвиненості фахової компетентності НФПіС за когнітивним компонентом відображено в табл. 3.4 і на рис. 3.2.

Таблиця 3.4

Розвиток фахової компетентності НФПіС за когнітивним компонентом до та після формувального етапу експерименту

Рівні розвиненості ФК	Кількість слухачів (n=21)				Різниця
	констатувальний експеримент		формувальний експеримент		
	осіб	%	осіб	%	
низький	11	52,4	2	9,5	- 42,9
середній	9	42,9	12	57,1	+ 14,2
високий	1	4,7	7	33,4	+ 28,7
коефіцієнт розвиненості	1,52		2,24		+ 0,72

На рис. 3.2 спостерігаємо зменшення кількості слухачів з низьким (на 42,9 %) рівнем розвиненості фахової компетентності. Також впровадження організаційно-педагогічних умов також сприяло зростанню середнього (на 14,2 %) та високого (на 28,7 %) рівнів її розвиненості у НФПіС за когнітивним компонентом після формувального етапу.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) з рівнем розвиненості фахової компетентності за когнітивним компонентом на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.2. Розвиток фахової компетентності НФПіС за когнітивним компонентом

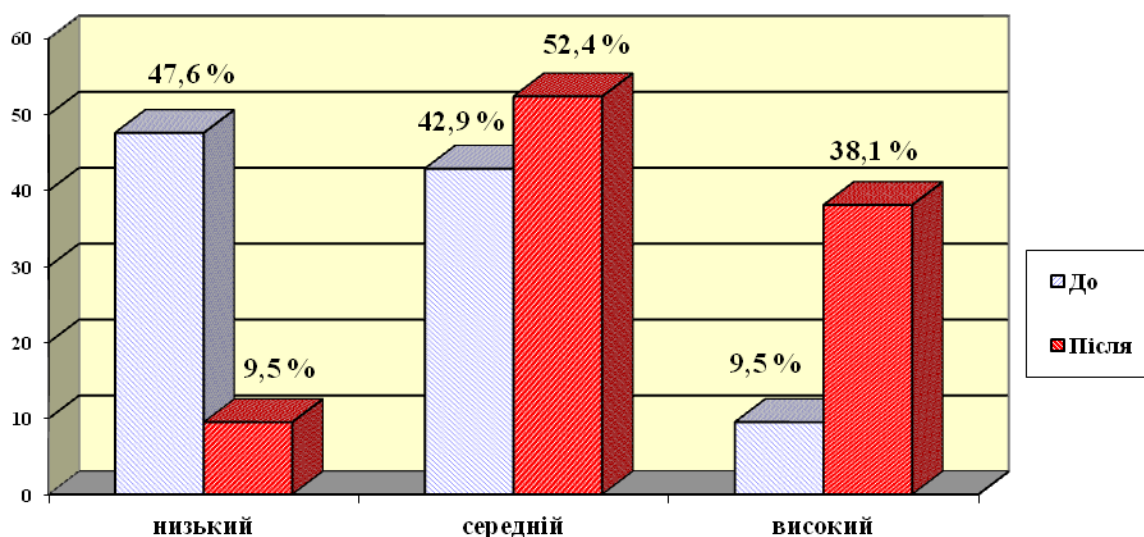
Розвиток фахової компетентності НФПіС ЕГ за праксеологічним компонентом відображено в табл. 3.5 і нарис. 3.3.

Таблиця 3.5

Розвиненість фахової компетентності НФПіС за праксеологічним компонентом до та після формувального етапу експерименту

Рівні розвиненості ФК	Кількість слухачів (n=21)				Різниця
	констатувальний експеримент		формувальний експеримент		
	осіб	%	осіб	%	
низький	10	47,6	2	9,5	- 38,1
середній	9	42,9	11	52,4	+ 9,5
високий	2	9,5	8	38,1	+ 28,6
коефіцієнт розвиненості	1,62		2,29		+ 0,67

На рис. 3.3 відображена динаміка розвиненості фахової компетентності НФПіС за праксеологічним компонентом. Бачимо, що зросла кількість НФПіС з середнім (на 9,5 %) та високим (на 28,6 %) рівнем. Також спостерігається суттєве зменшення кількості офіцерів з низьким (на 33,4 %) рівнем розвиненості в експериментальній групі.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) з рівнем розвиненості фахової компетентності за праксеологічним компонентом на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.3. Розвиток фахової компетентності НФПіС за праксеологічним компонентом

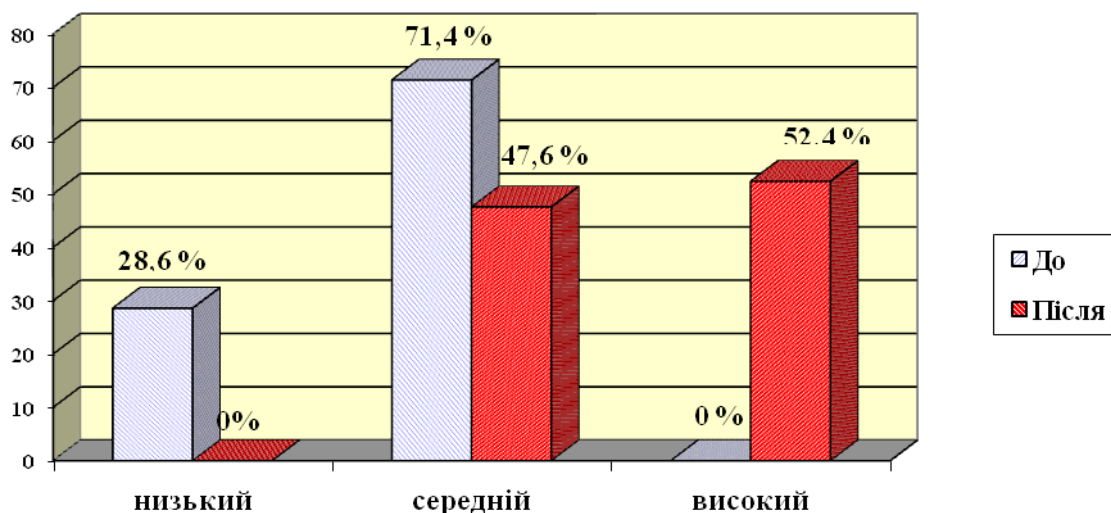
Розвиток фахової компетентності НФПіС ЕГ за індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом показано в таблиці 3.6 і на рисунку 3.4.

Таблиця 3.6

**Розвиток фахової компетентності НФПіС за
індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом
до та після формувального етапу експерименту**

Рівні розвиненості ФК	Кількість слухачів (n=21)				Різниця
	констатувальний експеримент		формувальний експеримент		
	осіб	%	осіб	%	
низький	6	28,6	0	0,0	- 28,6
середній	15	71,4	10	47,6	- 23,8
високий	0	0,0	11	52,4	+ 52,4
коефіцієнт розвиненості	1,71		2,52		+ 0,81

На рис. 3.4. можна зауважити, що відбулося суттєве зростання високого (на 52,4 %), а також зменшення середнього (на 23,8 %) та низького (на 28,6 %) рівнів розвиненості фахової компетентності за цим компонентом відносно констатувального етапу експерименту.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) з рівнем розвиненості фахової компетентності за індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.4. Розвиток фахової компетентності НФПіС за
індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом

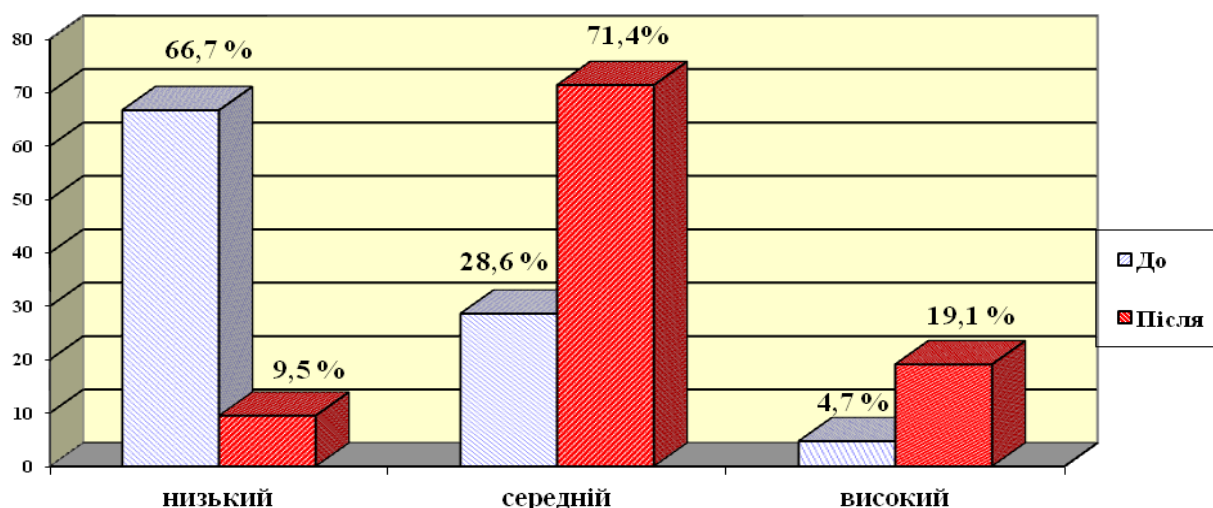
Розвиток фахової компетентності НФПіС ЕГ за суб'єктивним компонентом показано в таблиці 3.7 і на рисунку 3.5.

Таблиця 3.7

Розвиток фахової компетентності НФПіС за суб'єктивним компонентом до та після формувального етапу експерименту

Рівні розвиненості ФК	Кількість слухачів (n=21)				Різниця
	констатувальний експеримент		формувальний експеримент		
	осіб	%	осіб	%	
низький	14	66,7	2	9,5	- 57,2
середній	6	28,6	15	71,4	+ 42,8
високий	1	4,7	4	19,1	+ 14,4
коефіцієнт розвиненості	1,38		2,09		+ 0,71

На рис. 3.5 спостерігаємо, що в ЕГ на початку експерименту лише 4,7 % НФПіС мали високий рівень розвиненості фахової компетентності суб'єктивного компонента, тоді як після формувального експерименту результат підвищився до 19,1 %. Крім цього відбулося значне зростання середнього (на 42,8 %) та зменшення відсотку низького (на 57,2 %) рівня його розвиненості.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) з рівнем розвиненості фахової компетентності за суб'єктивним компонентом на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

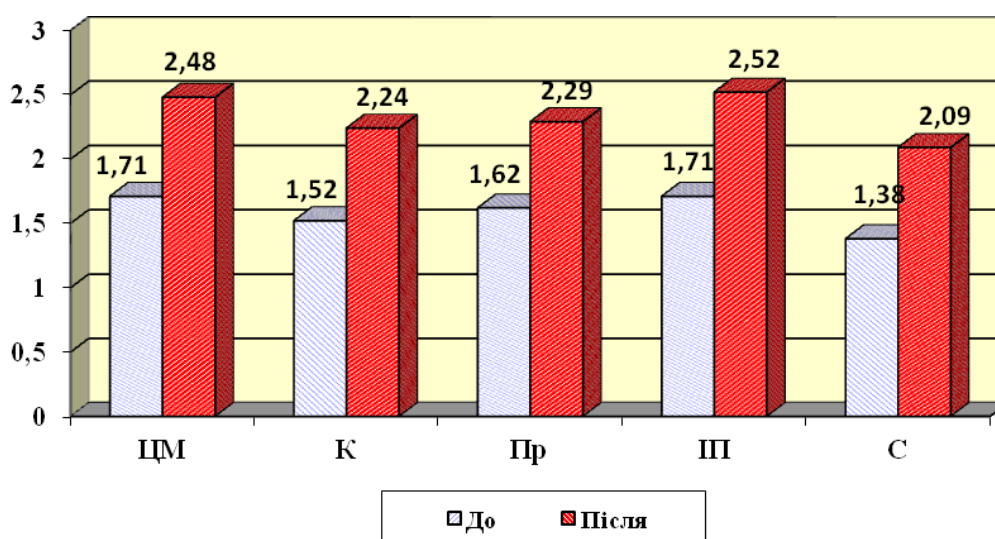
Рис. 3.5. Розвиток фахової компетентності НФПіС за суб'єктивним компонентом

Порівняємо розподіл коефіцієнту розвиненості фахової компетентності НФПіС в ЕГ до і після формувального етапу за визначеними компонентами (табл. 3.8 і рис. 3.6). Спостерігаємо, що найбільшого зростання досягли індивідуально-психічний (професійно важливі якості) і ціннісно-мотиваційний компоненти.

Таблиця 3.8

**Коефіцієнти розвиненості фахової компетентності НФПіС
за її компонентами**

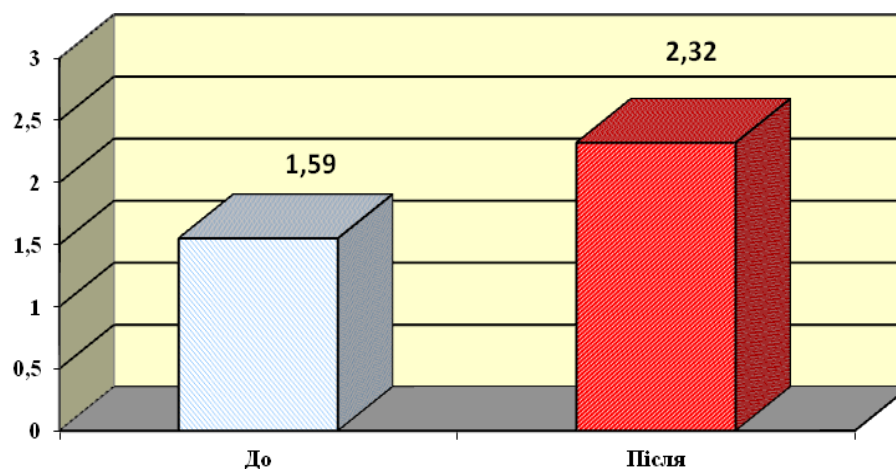
Етапи експерименту	Компоненти					Розвиненість ФК
	Ціннісно-мотиваційний	Когнітивний	Праксеологічний	Індивідуально-психічний (професійно важливі якості)	Суб'єктний	
констатувальний експеримент	1,71	1,52	1,62	1,71	1,38	1,59
формувальний експеримент	2,48	2,24	2,29	2,52	2,09	2,32
різниця значень	+ 0,77	+ 0,72	+ 0,67	+ 0,81	+ 0,71	+ 0,73



Умовні позначки: сині – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за компонентами на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.6. Коефіцієнт розвиненості фахової компетентності НФПіС за компонентами до і після формувального експерименту

На рисунку 3.7 спостерігаємо зростання інтегрального коефіцієнта розвиненості фахової компетентності НФПіС в ЕГ.



Умовні позначки: сині – коефіцієнт розвиненості фахової компетентності за компонентами на констатувальному етапі; червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.7. Інтегральний коефіцієнт розвиненості фахової компетентності НФПіС за компонентами до і після формувального експерименту

Порівнюємо розвиненість фахової компетентності НФПіС до та після формувального експерименту за всіма компонентами (табл. 3.9, 3.10, рис 3.8).

Таблиця 3.9

Стан розвиненості фахової компетентності НФПіС за компонентами на констатувальному та формувальному етапах експерименту

№ з/п	Компоненти	Кількість НФПіС	%	Рівні розвиненості					
				низький		середній		високий	
				кількість	%	кількість	%	кількість	%
констатувальний експеримент									
1.	ціннісно-мотиваційний	21	100	8	38,1	11	52,4	2	9,5
2.	когнітивний	21	100	11	52,4	9	42,9	1	4,7
3.	праксеологічний	21	100	10	47,6	9	42,9	2	9,5
4.	індивідуально-психічний	21	100	6	28,6	15	71,4	0	0,0
5.	суб'єктний	21	100	14	66,7	6	28,6	1	4,7

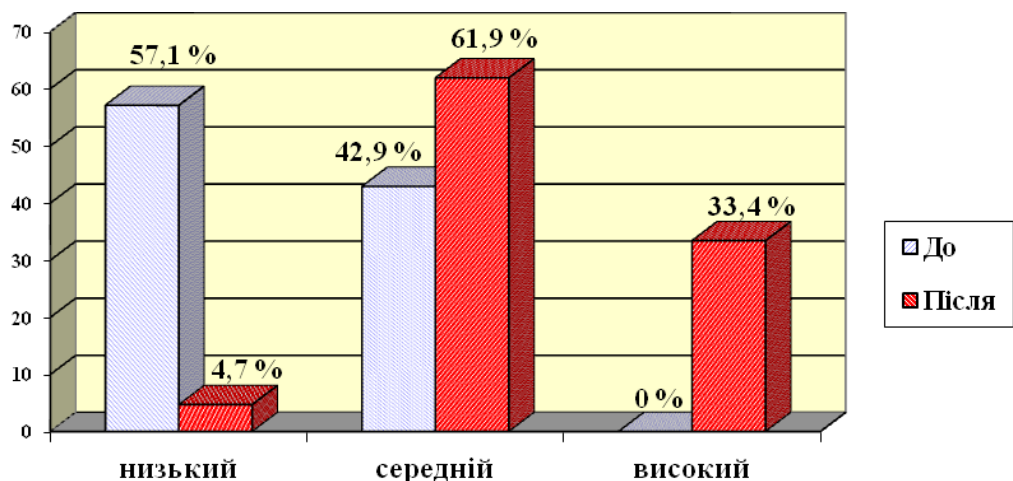
формувальний експеримент									
1.	ціннісно-мотиваційний	21	100	1	4,7	9	42,9	11	52,4
2.	когнітивний	21	100	2	9,5	12	57,1	7	33,4
3.	праксеологічний	21	100	2	9,5	11	52,4	8	38,1
4.	індивідуально-психічний	21	100	0	0,0	10	47,6	11	52,4
5.	суб'єктивний	21	100	2	9,5	15	71,4	4	19,1

Таблиця 3.10

Рівні розвиненості фахової компетентності НФПіС до та після проведення формувального етапу експерименту (n=21)

Рівні розвиненості фахової компетентності						Всього	
низький		середній		високий			
кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
до проведення етапу							
12	57,1	9	42,9	0	0,0	21	100
після проведення етапу							
1	4,7	13	61,9	7	33,4	21	100

Отже, за результатами формувального етапу експерименту (рис. 3.8) спостерігається позитивна динаміка розвитку фахової компетентності НФПіС, які залучені на курси підвищення кваліфікації та професійного рівня.



Умовні позначки: сині – кількість НФПіС (%) із цим рівнем розвиненості фахової компетентності на констатувальному етапі експерименту, а червоні – після формувального експерименту

Рис. 3.8. Динаміка розвиненості фахової компетентності НФПіС на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Так, відсоток НФПіС з середнім і високим рівнем розвиненості фахової компетентності збільшився: кількість із високим рівнем зросла на 33,4 %, середнім – на 19,0 %. У свою чергу, суттєво зменшилась кількість слухачів із низьким рівнем – на 52,4 %. Результативність упровадження організаційно-педагогічних умов підтверджується підвищенням рівня розвиненості фахової компетентності у 17 з 21 офіцерів (80,9 %) по завершенню формувального етапу експерименту. Підтвердження достовірності експериментальних даних проведено за Т-критерієм Вілкоксона для пов'язаних вибірок [233].

Т-критерій Вілкоксона використовується для оцінювання відмінностей між двома рядами вимірювань, виконаних для однієї і тієї ж сукупності досліджуваних, але в різних умовах або в різний час. Критерій Вілкоксона є непараметричним критерієм. Кількість осіб, що підлягає дослідженню при використанні Т-критерію Вілкоксона має бути не менше 5 і не більше 50. Цей критерій використовується тільки для порівняння двох рядів вимірювань. Для того, щоб обрахувати Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок, необхідно зробити такі статистичні дії:

1) обчислити різницю між значеннями парних вимірів для кожного досліджуваного, нульові зрушення далі не враховуються;

2) визначити, які з різниць є типовими, тобто відповідають переважному за частотою напряму зміни числових значень;

3) проранжувати різниці пар за їх абсолютними значеннями (тобто, без урахування знака) у порядку зростання, меншому абсолютному значенню різниці приписується менший ранг;

4) розрахувати суму рангів, що відповідають нетиповим змінам.

Отже, Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок розраховується за формулою 3.4:

$$T = \sum Rr, \quad (3.4)$$

де $\sum Rr$ – сума рангів, які відповідають нетиповим змінам числових значень. Якщо розрахункове (емпіричне) значення $T_{\text{емп.}}$ менше табличного $T_{\text{кр}}$ або дорівнює йому, то визнається статистична значимість змін числових

значень у типову сторону (приймається альтернативна гіпотеза). Достовірність відмінностей тим вища, чим менше значення T .

Якщо $T_{\text{емп}}$ більше $T_{\text{кр}}$, приймається нульова гіпотеза про відсутність статистичної значущості змін числових значень. Розподіл числових значень розвиненості фахової компетентності НФПіС ЕГ до та після формувального експерименту за компонентами та інтегральним коефіцієнтом розвиненості подано в таблицях 3.11–3.13.

Таблиця 3.11

Розподіл числових значень розвиненості фахової компетентності НФПіС до і після проведення формувального експерименту за компонентами та інтегральним коефіцієнтом (n=21), у %

Числові значення	Компоненти					Розвиненість ФК за інтегральним коефіцієнтом
	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	праксеологічний	індивідуально-психічний (професійно важливі якості)	суб'єктивний	
до формувального експерименту						
1	38,1	52,4	47,6	28,6	66,7	57,1
2	52,4	42,9	42,9	71,4	28,6	42,9
3	9,5	4,7	9,5	0,0	4,7	0,0
після формувального експерименту						
1	4,7	9,5	9,5	0,0	9,5	4,7
2	42,9	57,1	52,4	47,6	71,4	61,9
3	52,4	33,4	38,1	52,4	19,1	33,4

Таблиця 3.12

Розподіл числових значень розвиненості фахової компетентності НФПіС до проведення формувального експерименту за компонентами та інтегральним коефіцієнтом (n=21)

1	2	1	1	2	2	1
2	2	1	1	1	1	1

Продовження таблиці 3.12

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

Таблиця 3.13

**Розподіл числових значень розвиненості фахової компетентності
НФПіС після проведення формувального експерименту
за компонентами та інтегральним коефіцієнтом (n=21)**

№ з/п	Компоненти					Коефіцієнт розвиненості ФК за інтегральним коефіцієнтом
	ціннісно-мотиваційний	когнітивний	праксеологічний	індивідуально-психічний (професійно важливі якості)	суб'єктивний	
1	3	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2
3	3	1	2	2	2	2
4	3	2	3	3	2	3
5	1	3	3	3	2	2
6	3	3	2	2	2	2
7	3	2	3	2	3	3
8	3	3	2	3	2	3
9	2	3	2	3	1	2
10	2	3	3	3	3	3
11	3	2	3	3	2	2
12	2	3	3	3	2	3
13	3	3	3	2	2	3

Продовження таблиці 3.13

14	2	2	3	2	2	2
15	3	2	2	3	2	2
16	3	2	2	3	2	2
17	3	2	2	2	2	2
18	2	2	1	3	1	2
19	2	2	2	3	2	2
20	2	2	2	2	3	3
21	2	1	1	3	2	1

Для перевірки припущення результативності впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у систему післядипломної освіти висунемо дві гіпотези:

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

– друга: це H_1 – відмінності між характеристиками ЕГ (до та після впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку) достовірні, таким чином, позитивна динаміка розвитку фахової компетентності у НФПіС зумовлена запровадженням організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Розрахуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона для ціннісно-мотиваційного компонента. За нашим припущенням, типова різниця між значеннями парних вимірів (значення до запровадженням організаційно-педагогічних умов її розвитку віднімаємо від значень після їх впровадження) для кожного досліджуваного має бути переважно достатньою за коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності. Відтак сума нетипових зрушень (від'ємних різниць між значеннями парних вимірів) буде мінімальна, а $T_{емп} < T_{кр}$ за Т-критерієм Вілкоксона. Перевіримо це практично.

Перша дія у підрахунку Т-критерію Вілкоксона це – віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Різниця числових значень за ціннісно-мотиваційним компонентом
до та після формульованого етапу експерименту**

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

Нульове зміщення в цьому випадку ми не враховуємо, оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) 1-го ряду, здійснимо їх переформування (табл. 3.15). Переформування рангів проводиться без зміни важливості рангу, тобто між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює). Не рекомендується також ставити ранг вище 1 (одиниці) і нижче значення, яке є рівним кількості параметрів (у даному разі, $n=15$).

Таблиця 3.15

**Присвоєння нових рангів різниці числових значень
за ціннісно-мотиваційним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	7,5
2	1	7,5

Продовження таблиці 3.15

3	1	7,5
4	1	7,5
5	1	7,5
6	1	7,5
7	1	7,5
8	1	7,5
9	1	7,5
10	1	7,5
11	1	7,5
12	1	7,5
13	1	7,5
14	1	7,5
15	2	15

Різницю числових значень за ціннісно-мотиваційним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.16.

Таблиця 3.16

**Різниця числових значень та їх рангові номери
за ціннісно-мотиваційним компонентом**

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

Як ми бачимо, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\Sigma=120$

Перевірка достовірності складання матриці на основі обчислення контрольної суми за формулою 3.5:

$$\sum_{xij} = (1+n) \times n / 2 = (1+15) \times 15 / 2 = 120 \quad (3.5)$$

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, тобто, ранжування проведено вірно.

Далі відзначимо ті напрями, які є нетиповими, в даному разі – від’ємними. Сума рангів цих «рідкісних» напрямів становить емпіричне значення критерію T , що обчислюється за формулою 3.6:

$$T_{\text{емп}} = \sum R_t = 0 \quad (3.6)$$

Відповідно до додатка X знаходимо критичні значення для T -критерію Вілкоксона для $n=15$:

$$T_{\text{кр}} = 30 \quad (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення T потрапляє в зону значущості – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$, оскільки обраховане значення T -критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}}=0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}}=30$), приймаємо гіпотезу про статистичну значимість відмінностей у групі після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності вплинуло на зростання її розвиненості за ціннісно-мотиваційним компонентом.

Далі за зразком ціннісно-мотиваційного компоненту розраховуємо достовірність експериментальних даних для *когнітивного* компонента. Перша дія у підрахунку T -критерію Вілкоксона це – віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Різниця числових значень за когнітивним компонентом
до та після формувального етапу експерименту**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	1	2	1	1
2.	1	2	1	1
3.	1	1	0	0
4.	1	2	1	1
5.	2	3	1	1
6.	2	3	1	1
7.	2	2	0	0
8.	2	3	1	1
9.	2	3	1	1
10.	3	3	0	0

Продовження таблиці 3.17

11.	2	2	0	0
12.	2	3	1	1
13.	2	3	1	1
14.	1	2	1	1
15.	1	2	1	1
16.	1	2	1	1
17.	2	2	0	0
18.	1	2	1	1
19.	1	2	1	1
20.	1	2	1	1
21.	1	1	0	0

Отримане нульове зміщення за цим компонентом не враховуємо. Матриця має пов'язані ранги 1-го ряду, тому знову здійснимо їх переформування без зміни важливості рангу (табл. 3.18). Між ранговими номерами мають зберегтися відповідні співвідношення (більше, менше або дорівнює), як в нашому випадку не рекомендується ставити ранг вище 1 (одиниці) і нижче того значення, що дорівнює кількості параметрів (у даному разі, $n=15$).

Таблиця 3.18

**Присвоєння нових рангів різниці числових значень
за когнітивним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8,0
2	1	8,0
3	1	8,0
4	1	8,0
5	1	8,0
6	1	8,0
7	1	8,0
8	1	8,0
9	1	8,0
10	1	8,0
11	1	8,0
12	1	8,0
13	1	8,0
14	1	8,0
15	1	8,0

Різницю числових значень за когнітивним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.19.

Таблиця 3.19

**Різниця числових значень та їх рангові номери
за когнітивним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t до – t після)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	2	1	1	8,0
2.	1	2	1	1	8,0
3.	1	2	1	1	8,0
4.	2	3	1	1	8,0
5.	2	3	1	1	8,0
6.	2	3	1	1	8,0
7.	2	3	1	1	8,0
8.	2	3	1	1	8,0
9.	2	3	1	1	8,0
10.	1	2	1	1	8,0
11.	1	2	1	1	8,0
12.	1	2	1	1	8,0
13.	1	2	1	1	8,0
14.	1	2	1	1	8,0
15.	1	2	1	1	8,0

За цією таблицею, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum=120$.

Перевіряємо достовірність складання матриці: $\sum_{xij} = (1+15) \times 15/2 = 120$.
Бачимо, що ранжування проведено вірно так як сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою.

Відсутність нетипових напрямів, в даному разі означає, що в цьому випадку $T_{емп} = 0$.

Відповідно до таблиці додатка X критичні значення для T-критерію Вілкоксона за умов $n=15$:

$$T_{кр}=30 (p \leq 0,05)$$

Емпіричне значення T потрапляє в зону значущості – $T_{емп} < T_{кр} (0,05)$, тим часом обраховане значення T-критерію Вілкоксона ($T_{емп} = 0$) менше критичного значення ($T_{кр}=30$). Відповідно приймаємо гіпотезу про статистичну значимість відмінностей у групі до і після формувального етапу

експерименту. Отже, запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності позитивно вплинуло на зростання її розвиненості за когнітивним компонентом.

Розраховуємо достовірність експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона для *праксеологічного* компоненту. Для цього знову віднімаємо кожне індивідуальне значення отримане «до» початку експерименту від значення «після» (табл. 3.20).

Таблиця 3.20

**Різниця числових значень за праксеологічним компонентом
до та після формувального етапу експерименту**

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

Отримані нульові зміщення як і в попередньому випадку не враховуємо, здійснюємо їх переформування (табл. 3.21). Переформування рангів провидимо без зміни важливості рангу зі збереженням відповідного співвідношення і яке є рівним кількості параметрів (у даному випадку, n=14).

Таблиця 3.21

**Присвоєння нових рангів різниці числових значень
за праксеологічним компонентом**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	7,5
2	1	7,5
3	1	7,5
4	1	7,5
5	1	7,5
6	1	7,5
7	1	7,5
8	1	7,5
9	1	7,5
10	1	7,5
11	1	7,5
12	1	7,5
13	1	7,5
14	1	7,5

Різницю числових значень за праксеологічним компонентом та їх рангові номери відображено в табл. 3.22.

Таблиця 3.22

**Різниця числових значень та їх рангові номери
за праксеологічним компонентом**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t до – t після)	Абсолютне значення різниці	Ранговий номер різниці
1.	1	2	1	1	7,5
2.	1	2	1	1	7,5
3.	1	2	1	1	7,5
4.	2	3	1	1	7,5
5.	2	3	1	1	7,5
6.	1	2	1	1	7,5
7.	2	3	1	1	7,5
8.	2	3	1	1	7,5
9.	1	2	1	1	7,5
10.	1	2	1	1	7,5
11.	1	2	1	1	7,5
12.	1	2	1	1	7,5
13.	1	2	1	1	7,5
14.	1	2	1	1	7,5

Отже, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\Sigma=105$.

Перевіряємо достовірність складання матриці: $\Sigma_{x_{ij}} = (1+14) \times 14/2 = 105$.

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, що свідчить про вірне ранжування.

Далі відзначимо нетипові напрями, в даному разі – від’ємними. Сума цих рангів становить емпіричне значення критерію $T_{\text{емп}}$, яке дорівнює 0.

Знаходимо критичні значення для T-критерію Вілкоксона для $n=14$:

$$T_{\text{кр}} = 25 \quad (p \leq 0,05).$$

У результаті отримуємо – $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$.

Обраховане значення T-критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}} = 0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}} = 25$), через це приймаємо гіпотезу про статистичну значимість відмінностей у групі до і після формувального етапу експерименту. Бачимо, що запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності мало позитивний вплив на зростання її розвиненості за праксеологічним компонентом.

Переходимо до розрахунку достовірності експериментальних даних за T-критерієм Вілкоксона для індивідуально-психічного (професійно важливі якості) компоненту. Як і в попередніх випадках здійснюємо віднімання кожного індивідуального значення «до» від значення «після» (табл. 3.23).

Таблиця 3.23

**Різниця числових значень за індивідуально-психічним
(професійно важливі якості) компонентом до та після
формувального етапу експерименту**

№ з/п	До початку, t до	Після, t після	Різниця, (t після – t до)	Абсолютне значення різниці
1.	2	2	0	0
2.	1	2	1	1
3.	2	2	0	0
4.	2	3	1	1
5.	2	3	1	1
6.	1	2	1	1
7.	2	2	0	0
8.	2	3	1	1
9.	2	3	1	1
10.	2	3	1	1

Продовження таблиці 3.23

11.	2	3	1	1
12.	2	3	1	1
13.	1	2	1	1
14.	1	2	1	1
15.	2	3	1	1
16.	2	3	1	1
17.	1	2	1	1
18.	2	3	1	1
19.	2	3	1	1
20.	1	2	1	1
21.	2	2	0	0

Не враховуємо отримані нульові зміщення, здійснюємо їх переформування (табл. 3.24) зі збереженням відповідних співвідношень і рангом, якій у даному разі, не перевищує кількість параметрів ($n=17$).

Таблиця 3.24

Присвоєння нових рангів різниці числових значень за індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	9
2	1	9
3	1	9
4	1	9
5	1	9
6	1	9
7	1	9
8	1	9
9	1	9
10	1	9
11	1	9
12	1	9
13	1	9
14	1	9
15	1	9
16	1	9
17	1	9

Різницю числових значень та їх рангові номери за індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом відображено в табл. 3.25.

**Різниця числових значень та їх рангові номери за
індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом**

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

Сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum = 153$.

За попередньо визначеною формулою перевіряємо достовірність складання матриці: $\sum_{x_{ij}} = (1+17) \times 17 / 2 = 153$.

Сума за стовпцем і контрольна сума рівні – ранжування проведено вірно.

Сума рангів нетипових напрямів становить $T_{\text{емп}} = 0$, а критичні значення Т-критерію (для $n=17$) дорівнює 41 ($p \leq 0,05$).

Емпіричне значення Т потрапляє в зону значущості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}} (0,05)$. Обраховане значення ($T_{\text{емп}} = 0$) є меншим за критичне значення ($T_{\text{кр}} = 41$), тому приймаємо гіпотезу про статистичну значимість відмінностей у групі до і після формувального етапу експерименту. Отже, проведені розрахунки підтверджують позитивний вплив запроваджених організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності на зростання її розвиненості за індивідуально-психічним (професійно важливі якості) компонентом.

Приступаємо до розрахунку достовірності експериментальних даних для *суб'єктного* компонента фахової компетентності НФПіС. Різниця числових значень за цим компонентом до та після формувального етапу експерименту відображено в таблиці 3.26.

Таблиця 3.26

Різниця числових значень за суб'єктним компонентом до та після формувального етапу експерименту

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

Нульове зміщення не враховуємо, переформування рангів здійснимо без зміни важливості, а також зі збереженням відповідного співвідношення (табл. 3.27). Кількість параметрів у даному разі дорівнює 15.

Таблиця 3.27

Присвоєння нових рангів різниці числових значень за суб'єктним компонентом

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8
2	1	8

Продовження таблиці 3.27

3	1	8
4	1	8
5	1	8
6	1	8
7	1	8
8	1	8
9	1	8
10	1	8
11	1	8
12	1	8
13	1	8
14	1	8
15	1	8

Різницю числових значень та їх рангові номери за суб'єктивним компонентом відображено в таблиці 3.28.

Таблиця 3.28

**Різниця числових значень та їх рангові номери
за суб'єктивним компонентом**

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

Як ми бачимо, сума по стовпцю рангових номерів дорівнює $\sum=120$.

Достовірність складання матриці перевіряємо на основі обчислення контрольної суми $\sum_{xij} = (1+15) \times 15 / 2 = 120$.

Оскільки сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, то

вважаємо, що ранжування проведено вірно.

Сума рангів нетипових напрямів відповідає $T_{емп}$ і дорівнює нульовому значенню.

Критичне значення критерію для $n=15$ відповідає 30 ($p \leq 0,05$).

Завдяки тому, що обраховане значення T-критерію ($T_{емп} = 0$) менше критичного значення ($T_{кр} = 30$), робимо висновок про статистичну значимість відмінностей у групі до і після проведеного формувального етапу експерименту. Проведені обчислення дають змогу дійти висновку, що запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС позитивно вплинуло на зростання її розвиненості за суб'єктивним компонентом.

Розраховуємо достовірність експериментальних даних за T-критерієм Вілкоксона для *інтегрального коефіцієнта* розвиненості фахової компетентності НФПіС у ЕГ.

За нашим припущенням, типова різниця між значеннями парних вимірів (значення до впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності віднімаємо від значень після їх експериментального застосування) для кожного досліджуваного має бути переважно додатною за інтегральним коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності, відтак сума нетипових зрушень (від'ємних різниць між значеннями парних вимірів) буде мінімальна, а $T_{емп} < T_{кр}$ за T-критерієм Вілкоксона. Перевіримо це.

Віднімаємо кожне значення «до» від значення «після» (табл. 3.29).

Таблиця 3.29

Різниця числових значень за коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності до та після формувального етапу експерименту

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

Продовження таблиці 3.29

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

Як і в попередніх випадках отримане нульове зміщення не враховуємо. Здійснюємо переформування пов'язаних рангів (табл. 3.30). Аналогічно виставляємо ранги для $n=17$.

Таблиця 3.30

**Присвоєння нових рангів різниці числових значень
за коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності**

Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування факторів за оцінкою експертів	Нові ранги
1	1	8,5
2	1	8,5
3	1	8,5
4	1	8,5
5	1	8,5
6	1	8,5
7	1	8,5
8	1	8,5
9	1	8,5
10	1	8,5
11	1	8,5
12	1	8,5
13	1	8,5
14	1	8,5
15	1	8,5
16	1	8,5
17	2	17

У таблиці 3.31 відображено різницю кількісних значень за суб'єктивним компонентом та їх рангові номери.

Таблиця 3.31

**Різниця числових значень та їх рангові номери
за коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності**

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

За результатами обчислення суми рангових номерів по стовпцю отримуємо $\sum=153$.

Перевірка достовірності складання матриці на основі обчислення контрольної суми виявила, що $\sum_{xij} = (1+17) \times 17 / 2 = 153$.

Оскільки сума за стовпцем і контрольна сума рівні між собою, не викликає жодних сумнівів те, що ранжування проведено вірно.

Розглянемо нетипові напрями, сума яких становить емпіричне значення критерію Т ($T_{емп} = 0$) та відповідно до таблиці критичних значень знаходимо значення для Т-критерію Вілкоксона для $n=17$, що дорівнює 10 ($T_{кр}=41$), яке в свою чергу $\leq 0,05$.

Емпіричне значення T потрапляє в зону значущості: $T_{\text{емп}} < T_{\text{кр}}$ (0,05), Оскільки обраховане значення T -критерію Вілкоксона ($T_{\text{емп}}=0$) менше критичного значення ($T_{\text{кр}}=41$), приймаємо гіпотезу про статистичну значимість відмінностей у групі до і після формувального етапу експерименту. Отже, запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності також позитивно вплинуло на зростання її розвиненості за інтегральним коефіцієнтом.

Числові значення розвиненості фахової компетентності НФПіС за всіма компонентами та інтегральним коефіцієнтом її розвиненості до та після формувального етапу, а також значення T -критерію Вілкоксона, що підтверджують достовірність результативності запровадження організаційно-педагогічних умов її розвитку (табл. 3.32.).

Таблиця 3.32

Достовірність результативності впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС за всіма компонентами та інтегральним коефіцієнтом її розвиненості до та після формувального етапу експерименту

№ з/п	Компоненти	Числове значення		$T_{\text{емп}}$	< >	$T_{\text{кр}}$
		до	після			
1.	Ціннісно-мотиваційний	2	3	0	<	30
2.	Когнітивний	1	2	0	<	30
3.	Праксеологічний	1	2	0	<	25
4.	Індивідуально-психічний (професійно важливі якості)	2	3	0	<	41
5.	Суб'єктний	1	2	0	<	30
6.	Інтегральний коефіцієнт розвиненості фахової компетентності	1	2	0	<	41

Крім того, достовірність результативності запровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС було визначено засобами комп'ютерної програми "Педагогічна статистика". Автоматично програмою було відібрано критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні. Порівнювали розподіли досліджуваної групи на початку і в кінці

формуального експерименту за рівнями розвиненості фахової компетентності. Визначено, що емпіричне значення критерію 3,69, а критичне 1,96. Достовірність відмінностей характеристик складає 95 %.

Перевірка статистичної вірогідності результатів формуального етапу експерименту дає змогу констатувати позитивну динаміку розвитку фахової компетентності НФПіС. Отримані результати доведені статистично достовірним підвищенням рівнів її розвиненості за визначеними компонентами після формуального етапу експерименту у порівнянні зі значеннями констатувального етапу. Результати формуального експерименту підтверджують висунуту гіпотезу про те, що підвищення рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС може бути забезпечено шляхом впровадження в систему підвищення їх кваліфікації та професійного рівня відповідних організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Отже, мету науково-педагогічного дослідження можна вважати досягнутою. Ми обґрунтували, що визначені в дисертації організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти суттєво вплинули на її розвиток.

Крім цього потрібно констатувати той факт, що деякі цілі та завдання дослідження були досягнуті, на нашу думку, в неповному обсязі у зв'язку з наявністю низки причин, серед яких слід виокремити такі:

- відсутність систематичної самостійної роботи НФПіС над опрацюванням теоретичного матеріалу змісту навчання;
- неповне впровадження через недостатню кількість навчального часу спеціального навчального курсу «Основи фахової діяльності НФПіС».

Результати експерименту підтвердили необхідність включення спецкурсу до змісту курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах).

Загалом, теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені організаційно-педагогічні умови сприяють удосконаленню фахової

підготовки НФПіС, забезпечують цілеспрямований і послідовний розвиток їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти, що проявляється у зростанні рівнів її розвиненості за всіма компонентами.

У ході дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти були визначені такі перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі: психологічні особливості її розвитку, які залишаються недостатньо вивченими; методологічні, теоретичні й методичні засади розвитку фахової компетентності НФПіС у системі безперервної військової освіти.

3.3. Методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин ЗС України у системі післядипломної освіти

Підвищення вимог до чинної системи фізичної підготовки військ у зв'язку з проведенням операції об'єднаних сил на сході нашої держави, тривалість військової реформи в ЗС України, безумовно викликає необхідність вдосконалення системи підвищення кваліфікації військових фахівців, які займаються питаннями організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах). В контексті нашого дослідження говоримо саме про НФПіС.

Не викликає жодних сумнівів той факт, що отриманих НФПіС знань у закладі вищої освіти вкрай недостатньо для його успішної реалізації посадових обов'язків протягом усієї військово-професійної кар'єри. Сучасний фахівець для успішної виконання посадових компетенцій як у військовій сфері, так і в сфері фізичної культури і спорту має постійно поповнювати та оновлювати свої фахові знання, знайомитися з новими методиками фахової діяльності. Разом з тим, як показує практика, лише самостійне підвищення кваліфікації фахівцями не приносить бажаного результату – розвитку фахової компетентності НФПіС. Для цього, перш за

все необхідні спеціальні умови в навчальному закладі, а також висококваліфікований науковий і науково-педагогічний склад, який здатний якісно організувати цей процес.

Теоретичний аналіз і узагальнення спеціальної літератури свідчать, що навчання НФПіС на курсах підвищення кваліфікації та професійного рівня має здійснюватися з урахуванням особливостей контингенту слухачів і специфіки їх фахової діяльності у військовій частині (підрозділі). З'ясовано основні тенденції даного процесу, а саме: скорочення термінів навчання; збільшення його інтенсивності; істотне зниження середнього обсягу навчальних годин; більш гнучкі та адаптовані до практики програми і організаційні форми навчання; суттєве розширення категорій слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Рекомендації розроблено з урахуванням результатів дослідження, враховано вимоги державних та відомчих нормативно-правових актів і досвід професійної підготовки НФПіС в Україні та за її межами. Їх використання можливе при організації і проведенні фахової підготовки у військових і цивільних навчальних закладах, навчальних центрах Міністерства оборони України та інших силових структурах.

Теоретико-методологічними основами практичних рекомендацій командному і науково-педагогічному складу щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти стали дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Серед значної кількості науковців виділяємо праці В. Адольфа, А. Алексюка, Б. Ашмарина, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, А. Ківерялга, П. Лузана, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, С. Сисоєвої, Ю. Татура, О. Шияна, В. Ягупова та ін.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти та результати експериментального дослідження дають можливість стверджувати, що запропоновані нами організаційно-педагогічні умови можуть у подальшому

бути використані у процесі їх фахової підготовки. Узагальнений досвід надав можливість розробити такі методичні рекомендації керівникам, науковим і науково-педагогічним працівникам навчального закладу щодо розвитку фахової компетентності НФПіС.

1. Розробити відповідне навчально-методичне забезпечення курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС, зокрема таке:

- навчальний план-програму професійної підготовки, затвердженого в встановленому порядку на основі кваліфікаційних вимог замовника;
- навчально-методичні матеріали для виконання практичних робіт слухачів;
- необхідні підручники, посібники, довідкова та навчальна література.

У цих документах важливо підкреслити на необхідність розвитку і вдосконалення у НФПіС здатностей здійснення практичного управління фізичною підготовкою у військовій частині (підрозділі). Для самостійного опрацювання й вивчення навчальної літератури запропонувати комплекси навчальних завдань різного рівня складності, для вирішення яких слухачі мають опанувати матеріал, знайти додаткові програмні компоненти, визначати раціональні способи вирішення завдань, порівняти вивчений матеріал за декількома джерелами та запропонувати свій варіант рішення. Зміст навчальних завдань має бути доступним для слухачів, враховувати наявні знання та їх фаховий досвід, викликати інтерес у них, містити елементи новизни й проблемності. Необхідно розробити різноманітні завдання з метою формування (для офіцерів без фахового досвіду), розвитку і вдосконалення базових фахових дій НФПіС, тести та завдання, що потребують творчих і нестандартних рішень із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій й засобів навчання. Навчальні матеріали мають відображати теоретичні і практичні аспекти розвитку компонентів фахової компетентності НФПіС – ціннісно-мотиваційного, когнітивного, праксеологічного, індивідуально-психічного (професійно важливі якості) і суб'єктного.

2. Враховувати основні цінності, інтереси, потреби, мотиви і мотивацію фахової діяльності, а також ціннісне ставлення НФПіС до свого фаху з метою підвищення результативності підвищення кваліфікації та професійного рівня підготовки. На заняттях викладач має налагоджувати тісну двосторонню взаємодію як з кожним окремим слухачем, так і всією групою загалом як зі суб'єктами процесу навчання. Запорукою налагодження стосунків мають стати особистісні та професійно важливі якості викладача, його харизматичність та здатність впливати на слухачів. Важливого значення набуває мотиваційна складова освітнього процесу, оскільки мотивований до засвоєння нових знань, розвитку і вдосконалення фахових вмінь і здатностей НФПіС завжди досягатиме кращих результатів у підвищенні кваліфікації.

3. Дотримуватися обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти: педагогічне моделювання розвитку їх фахової компетентності; удосконалення методики контекстного її розвитку; забезпечення їх саморозвитку у навчальній діяльності; об'єктивне оцінювання розвиненості їх фахової компетентності. Методологічними основами реалізації цих умов має стати компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

Успішність розвитку фахової компетентності НФПіС в значній мірі залежить від моделі її поетапного розвитку, основу якої в нашому дослідженні складають цільово-методологічний, змістовно-функціональний, суб'єктний, організаційно-діяльнісний і діагностично-результативний блоки. Модель виконує ілюстративну, пояснювальну, прогностичну та координаційну функції, відображає структуру і взаємозв'язок всіх її компонентів.

Підкреслюємо на необхідність впровадження в систему підвищення кваліфікації методики контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС, яка є комплексом цілей, завдань, принципів, методів, видів навчальних занять, організаційних форм навчання і засобів її розвитку, що сприяють

систематизації, поглибленню та розвитку теоретичних фахових знань, розвитку фахових навичок, умінь, здатностей і професійно важливих якостей НФПіС у процесі підвищення кваліфікації. Реалізовувати методику рекомендовано впродовж чотирьох етапів – ціннісно-мотиваційного, теоретичного, практичного та творчо-рефлексивного. Досягнення цілей методики забезпечується шляхом використання практичних занять, інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивного і проблемно-ситуативного навчання, а також застосуванням таких видів навчальних занять як стимулювання, вправи, аналіз фахових ситуацій, навчальні бесіди, дискусії, ділові ігри тощо.

Важливими аспектами актуалізації саморозвитку НФПіС має стати їх внутрішня вмотивованість до розвитку фахової компетентності, прагнення стати професіоналами своєї справи, розвиток системних фахових знань і здатності вирішувати стандартні та нестандартні завдання фахової діяльності.

У свою чергу, використання вдосконаленого діагностичного інструментарію сприятиме об'єктивному оцінюванню розвиненості фахової компетентності НФПіС та дозволить вносити відповідні корективи у подальший процес їх фахової підготовки.

4. Звернути увагу на належну підготовку наукових і науково-педагогічних працівників, які залучаються до проведення занять у системі підвищення кваліфікації та професійного рівня. Для цього необхідно забезпечувати обмін досвідом у процесі службових і методичних нарад, засідань кафедр, а також їх участі у наукових, науково-практичних, науково-технічних та інших конференціях, брифінгах, круглих столах, міжнародних зустрічах щодо питань фахової підготовки НФПіС. Ці заходи передбачають перш за все ознайомлення з особливостями виконання функціональних обов'язків НФПіС у мирний час, вивчення та узагальнення досвіду їх професійної і фахової діяльності в екстремальних умовах, а також досвіду підвищення кваліфікації відповідних фахівців у провідних країнах світу.

Не менш важливого значення набуває опанування викладачами сучасними інформаційними технологіями та їх використання в процесі проведення занять; ознайомлення з новими дидактичними підходами, методами, способами, прийомами та засобами навчання. До проведення навчальних занять рекомендовано залучати провідних фахівців системи фізичної підготовки ЗС України, цивільних закладів вищої освіти, а також видатних спортсменів і тренерів. Наголошуємо про необхідність постійного розвитку і вдосконалення фахового рівня наукових і науково-педагогічних працівників, які працюють у системі підвищення кваліфікації.

5. Дотримуватися загальнодидактичних і специфічних принципів розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти (науковості, системності та послідовності, доступності та дохідливості викладання, свідомості і активності, контекстності, зв'язку навчання з військовою практикою тощо). Навчальні заняття на їх початку спрямовувати на засвоєння фахових теоретичних знань, після цього – на розвиток фахових умінь, практичних навичок і здатностей, необхідних НФПіС у військово-професійній та особливо фаховій діяльності. Забезпечувати поетапний розвиток фахової компетентності за загальновідомою схемою – від простого до складного, від теорії до практики, від проведення занять у звичайних умовах до їх моделювання в екстремальних (наближених до бойових) обставинах професійної і фахової діяльності.

6. Використовувати методи проблемного та контекстного навчання з метою активізації пізнавальної діяльності НФПіС, засвоєння фахових знань, розвитку їх фахових навичок, умінь і здатностей. Важливість їх використання зумовлена специфікою фахової діяльності НФПіС, які досить часто мають вирішувати нестандартні професійні і фахові завдання різноманітного характеру. Зокрема досить ефективними є заняття, що передбачають колективне вирішення, отриманого від викладача теоретичного або практичного завдання. Такі заняття розвивають у слухачів комунікативні

здатності, уміння працювати в команді, лідерські якості, а також дають їм можливість обмінятися набутим в процесі фахової діяльності фаховим досвідом. Для активізації пізнавальної діяльності НФПіС важливо звертати увагу на максимальне створення під час проведення занять реальних ситуацій і умов здійснення фахової діяльності.

Отже, зазначені методи дозволяють розвивати уміння та здатності швидко орієнтуватись у різноманітних фахових ситуаціях, знаходити оптимальне і швидке вирішення складних проблемних завдань. Використання методів активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів сприятиме розвитку у слухачів творчої моделі наукового пошуку, яку можна використовувати у подальшій фаховій діяльності.

7. Налагоджувати і дотримуватися суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками процесу підвищення кваліфікації, що є основою для розвитку фахової компетентності НФПіС. Це зумовлено значенням відповідного рівня особистісної взаємодії для організації освітнього процесу у групі та взаєморозуміння із викладацьким складом. Досвід попередньої підготовки фахівців підтверджує той факт, що налагодження відповідних суб'єкт-суб'єктних відносин і диференціація навчання суттєво покращує якість фахової підготовки НФПіС. Рівність позицій викладача і слухача має визначати принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у межах гуманістичної парадигми освітнього процесу. Для налагодження такої взаємодії важливо, перш за все те, що викладачі та НФПіС мають бути готові до ведення конструктивного діалогу, використовувати партнерський стиль педагогічного спілкування, уміти підтримувати спілкування як двосторонній процес з передачі, актуалізації та збагачення фахового досвіду. Важливим аспектом є також визначення НФПіС своїх інтелектуальних, психічних, фізичних можливостей і практичних здатностей до здійснення фахової діяльності, тобто адекватного їх самооцінювання, що є орієнтиром для сприйняття й рефлексії подальшої діяльності та відповідальності за її результат. Крім цього, суб'єкти взаємодії мають поважати один одного, бути толерантними

і терпимими до чужої думки, навіть у тих випадках навчальної діяльності, коли вона не співпадає з власною.

8. Встановити конструктивні відносин між керівництвом навчального закладу, командирами підрозділів (начальник курсу), науково-педагогічним складом і слухачами. Для цього в процесі першої зустрічі необхідно провести бесіди з кожним НФПіС, з'ясувати проблемні питання та їх потреби, налагодити довірливі відносини. Наступним кроком налагодження взаємодії є представлення начальника курсу (куратора групи) та викладачів керівництвом навчального підрозділу, де здійснюється відповідна професійна підготовка НФПіС. У подальшому спілкування має здійснюватися як з усім колективом групи, так й індивідуально. У процесі спілкування зі слухачами необхідно скласти їх психологічний портрет, з'ясувати різноманітні уподобання, враховувати думку як кожного слухача, так і побажання групи щодо якості та фахової спрямованості їх підготовки. По закінченню навчання провести «круглий стіл» і співбесіду з кожним НФПіС із найбільш актуальних проблем системи підвищення кваліфікації. З метою корекції подальшої підготовки НФПіС в системі підвищення кваліфікації провести діагностування її результативності.

Одним із чинників, що суттєво впливає на налагодження двосторонньої взаємодії, є професіоналізм науково-педагогічного складу, який охоплює не лише вміння методично грамотно проводити заняття та володіти навчальним матеріалом. Важливе значення мають почуття такту, режисерські уміння викладача налагоджувати співпрацю зі слухачами. Слід враховувати, що слухачі уважніше слухають і сприймають навчальний матеріал від викладача, який професійно володіє педагогічною майстерністю, досконало знає поданий матеріал, всебічно розвинений, а також має значний фаховий досвід та інтелект.

Отже, основними методичними рекомендаціями щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти є такі:

– розроблення навчально-методичного забезпечення курсів підвищення

кваліфікації та професійного рівня НФПіС;

– урахування цінностей, інтересів, потреб, мотивів і мотивації їх фахової діяльності;

– дотримання обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти;

– належна підготовка наукових і науково-педагогічних працівників до проведення занять у системі підвищення кваліфікації;

– дотримання загальнодидактичних і специфічних принципів навчання у процесі розвитку фахової компетентності НФПіС;

– використання методів проблемного та контекстного навчання;

– дотримання суб'єкт-суб'єктної взаємодії між слухачами та викладачами в освітньому процесі;

– встановлення конструктивних відносин між всіма учасниками курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня.

Дотримання розроблених нами методичних рекомендацій науковими і науково-педагогічними працівниками сприятиме, на нашу думку, більш інтенсивному розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, тим самим дозволить їм якісно виконувати свої функціональні обов'язки у процесі здійснення професійної і фахової діяльності.

Висновки до третього розділу

1. Проведено, відповідно до програми експериментальної роботи, емпіричне та експериментальне дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яке включає аналітико-констатувальний, аналітико-пошуковий, дослідно-експериментальний і підсумково-впроваджувальний етапи.

2. Проведено послідовний педагогічний експеримент, що зумовлено специфікою курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня НФПіС.

Дослідження спрямоване на встановлення достовірних відмінностей у рівнях розвиненості фахової компетентності в одній ЕГ до та після формувального етапу педагогічного експерименту. При формуванні вибірки застосовувався суцільний вибірковий метод, суть якого полягає в суцільному обстеженні відносно невеликої генеральної сукупності.

3. Виявлено за результатами дослідно-експериментального етапу експерименту позитивний вплив обґрунтованих організаційно-педагогічних умов на динаміку розвитку фахової компетентності НФПіС в експериментальній групі. Після їх впровадження кількість слухачів із високим рівнем розвиненості фахової компетентності зростає на 33,4 %, середнім – на 19,0 %. У свою чергу, зменшилась їх кількість із низьким рівнем – на 52,4 %. Значна кількість (80,9 %) офіцерів після формувального експерименту показали позитивну динаміку розвитку фахової компетентності. Коефіцієнт розвиненості фахової компетентності після формувального етапу експерименту (2,32) зріс на 0,73 у порівнянні з констатувальним етапом (1,59).

4. Підтвердження достовірності експериментальних даних проводилося за непараметричним Т-критерієм Вілкоксона для пов'язаних вибірок (кількість осіб, що підлягали дослідженню має бути не менше 5 і не більше 50). Запропоновано припущення, що типова різниця між значеннями парних вимірів (значення до впровадження організаційно-педагогічних умов віднімали від значень після їх застосування) для кожного досліджуваного має бути переважно додатною за інтегральним коефіцієнтом розвиненості фахової компетентності. Розрахунок достовірності експериментальних даних за Т-критерієм Вілкоксона для коефіцієнта розвиненості фахової компетентності НФПіС у ЕГ ($T_{кр}=41$ ($p \leq 0,05$), $T_{емп} = 0$, $T_{емп} < T_{кр}$ (0,05)) дає підстави стверджувати, що його числові значення після формувального етапу експерименту перевищують числові значення констатувального етапу. Впровадження обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС вплинуло на зростання коефіцієнта її

розвиненості.

5. Отримані експериментальні результати дали змогу розробити методичні рекомендації для наукових і науково-педагогічних працівників щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

У ході дослідження проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти були визначені перспективи подальших наукових розвідок: психологічні особливості її розвитку; методологічні, теоретичні і методичні засади розвитку фахової компетентності НФПіС у системі безперервної військової освіти.

Зміст цього розділу знайшов відображення у наукових роботах дисертанта [185; 191; 194].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та розв'язання актуального наукового завдання щодо обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, що дало змогу сформулювати такі висновки:

1. З'ясовано у результаті теоретичного аналізу та узагальнення загально-наукових джерел і психолого-педагогічної літератури, що науковцями суттєва увага приділяється психологічним і педагогічним аспектам формування й розвитку фахової компетентності різних фахівців, зокрема військових. Водночас поза увагою дослідників залишилася проблема розвитку фахової компетентності НФПіС. Аналіз емпіричних результатів щодо стану її розвиненості на констатувальному етапі експерименту засвідчив недостатню теоретичну та практичну їх підготовленість до фахової діяльності, що негативно позначається на якості виконання ними функціональних обов'язків у військових частинах. Такий стан зумовлений недостатньою обґрунтованістю організаційно-педагогічних умов її розвитку.

Визначено, що фахова компетентність НФПіС – це їх фахова підготовленість, здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов'язки, творчо підходити до організації своєї фахової діяльності, що зумовлюється їх позитивним ставленням, вмотивованістю до неї, фаховими знаннями, навичками, вміннями, здатностями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами її здійснення, а також професійно важливими якостями. Вона структурно охоплює ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, індивідуально-психічний (професійно важливі якості) та суб'єктний компоненти.

2. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, до яких віднесено такі: педагогічне моделювання поетапного розвитку їх фахової компетентності; удосконалення методики контекстного її розвитку; забезпечення їх саморозвитку як слухачів у навчальній діяльності; об'єктивне

оцінювання розвиненості їх фахової компетентності, а методологічними основами реалізації яких визначено компетентнісний, системний, контекстний, андрагогічний і суб'єктно-діяльнісний підходи.

3. Здійснено педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС, результатом якого є структурно-функціональна модель, що містить послідовні, взаємопов'язані та взаємозумовлені цільово-методологічний, змістовно-функціональний, суб'єктний, організаційно-діяльнісний і діагностично-результативний блоки. Вона схематично відображає мету, завдання, методологічні підходи, дидактичні принципи, зміст, етапи методики, форми, методи, засоби розвитку фахової компетентності, а також критерії діагностування її розвиненості, організаційно-педагогічні умови її розвитку та результат її розвиненості в системі підвищення кваліфікації та професійного рівня.

4. Удосконалено методику контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, яка охоплює ціннісно-мотиваційний, теоретичний, практичний і творчо-рефлексивний етапи. Її основу складають технології інтерактивного, проблемно-ситуативного та контекстного навчання, ІКТ, навчальні тренінги, фізичні вправи й інші сучасні методи та засоби навчання, застосування яких сприяє розвитку в них фахових теоретичних і практичних знань з основ управління процесом фізичної підготовки та вдосконалення військовослужбовців, розвитку їх загальних і специфічних фахових навичок, умінь і здатностей, професійно важливих якостей, мотивації та цінностей фахової діяльності.

Розроблено навчально-методичний комплекс, що сприяє творчій реалізації спецкурсу «Основи фахової діяльності начальника фізичної підготовки і спорту» та містить його навчально-організаційне й навчально-методичне забезпечення. Для забезпечення фахового спрямування змісту розроблено відповідні проблемні контекстні ситуації, на їх основі – навчально-рольові та ділові ігри, навчальні тренінги та практичні заняття. Крім цього, уточнено критерії і показники оцінювання її розвиненості.

5. Експериментально перевірено результативність обґрунтованих організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти, про що свідчить позитивна динаміка її розвиненості. Кількість офіцерів із високим рівнем її розвиненості зросла на 33,4 %, середнім – на 19,0 %, а кількість із низьким рівнем зменшилася на 52,4 %. Коефіцієнт розвиненості фахової компетентності після формульованого етапу експерименту (2,32) зріс на 0,73 у порівнянні з констатувальним етапом (1,59). Статистичну достовірність отриманих результатів доведено за допомогою Т-критерію Вілкоксона. За числовими значеннями інтегрального коефіцієнта розвиненості фахової компетентності з рівнем значущості $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп}} = 0 < T_{\text{кр}} = 41$) підвищення рівнів її розвиненості у НФПіС забезпечувалося впровадженням обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

Отримані експериментальні результати дали змогу розробити методичні рекомендації для наукових і науково-педагогічних працівників щодо розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку фахової компетентності НФПіС. Подальшого дослідження потребують методологічні, теоретичні й методичні засади формування та розвитку фахової компетентності НФПіС у системі військової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 337 с.
2. Агаєв Н. А. Негативні психічні стани військовослужбовців у бойових умовах: класифікація, визначення, ідентифікація. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки*. 2016. № 2. С. 5–23.
3. Агєєв С. Л. Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Л. Агєєв. Челябинск, 2012. 169 с.
4. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя. *Педагогика*. 1998. № 1. С. 72–75.
5. Академічний тлумачний словник [Електронний ресурс] : в 11 томах. Київ. : Наукова думка, 1973. Том 4. 739 с. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/mina> (дата звернення: 19.12.18).
6. Алексеенко Б. М. Введение в основу научных исследований (научно-теоретический анализ, результат, рекомендации). Хмельницкий : Мрія, 1993. 67 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підр. для студентів, аспірантів та молодих викладачів. К. : Либідь, 1998. 560 с.
8. Абдулхаким А. Педагогические условия формирования готовности специалиста в сфере физической культуры и спорта к профессиональному самосовершенствованию. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Абдулхаким. М., 2000. 164 с.
9. Андрущенко В. П. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2008. 256 с.
10. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс]. *Вісник Одеського національного університету* /

гол. ред. І. М. Коваль. 2011. Вип. 8. Режим доступу : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/8_2011/1.pdf (дата звернення 14.12.18).

11. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. М. : Наука, 1978. 400 с.

12. Анохін Є. Д. Організація фізичної підготовки у військовій частині та у підрозділі : навч. посіб. Львів : ЛВІ, 2001. 163 с.

13. Артюшин Г. М. Інтеграція фахових і психологічних складових у структурі професійної компетентності співробітників органів сектору безпеки та оборони України. *Професійна освіта: проблеми і перспективи* : зб. наук. пр. Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. 2016. № 10. С. 5–11.

14. Ашеро́в А. Т., Мальво́ная А. Т. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды. Харьков : НТМЛ, 2009. 152 с.

15. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. М. : Физкультура и спорт, 1978. 223 с.

16. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва : Просвещение, 1985. 208 с.

17. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : дидактический аспект. М. : Педагогика, 1982. 192 с.

18. Бабушкин Г. Д. Анализ трудностей в деятельности тренеров по спорту. *Теория и практика физической культуры*. 1984. № 3. С. 57.

19. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие. Изд. 5-е. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

20. Барабанщиков А. В. Дидактические проблемы высшей военной школы. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы : учеб.-метод. пособ. М. : ВПА, 1980. 263 с.

21. Баранівський В. Ф. Професійна компетентність фахівців з виховної та соціально-психологічної роботи для Збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 5 (30). С. 5–10.

22. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. Дод. 4, том II (14). Вип. № 3. С. 313–323.

23. Бекирова А. Р., Ягупов В. В. Педагогічні вимоги суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі. *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji : nauka, edukacja, rynek pracy*. Plewka, Czesław; Politechnika Koszalińska. Koszalin : Wydawnictwo Uczelniane, 2017. С. 347–362.

24. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск : ОАО “Южно-Уральское книжное издательство”, 2004. 176 с.

25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

26. Бех В. П. Философия социального мира: гносеологический анализ. Запорожье : “Тандем-У”, 1999. 284 с.

27. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання : близько 35000 слів і словосполучень / За ред. С. Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2005. 623 с.

28. Бикмухаметов Р. К., Вятскина Л. В. Организационно-правовые противоречия и трудности в системе профессиональной подготовки педагога по физической культуре и спорту. *Физическая культура: воспитание,*

образование, тренировка. 2008. № 1. С. 29–31.

29. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. К. : Атіка, 2009. 684 с.

30. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : колективна монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.]; заг. ред. О. В. Овчарук. К. : “К.І.С.”, 2004. С. 45–50.

31. Біжан І. В. Організація навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи у вищій військовій школі : підр. Харків : ХВУ, 2001. 410 с.

32. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки. Педагогіка і психологія* / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2001. Вип. 4. С. 74–76.

33. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.

34. Богданова Л. В. Культура профессионального общения специалиста в сфере физической культуры и спорта в рамках института повышения квалификации (понятие и специфика). *Инновационные аспекты совершенствования дополнительного образования в сфере физической культуры и спорта* : мат. всероссийской научно-практической конференции. М. : “Принтер Центр”, 2000. С. 50–52.

35. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. М. : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

36. Бойко О. В. Суб’єктно-діяльнісний підхід у формування лідерської компетентності військових фахівців. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. пр. 2013. № 1. С. 18–25.

37. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : Дис. ... канд. пед.

наук. 13.00.04 / О. В. Бойко. Київ, 2005. 244 с.

38. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36–41.

39. Бородієнко О. В. Теорія і практика розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку : монографія / за наук. ред. Радкевич В. О. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2017. 422 с.

40. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. Москва : Институт психологии РАН : Алетея, 2003. 272 с.

41. Ванденко В. В. Фізична підготовка в умовах антитерористичної операції. *Фізична підготовка особового складу Збройних сил, інших військових формувань та правоохоронних органів України: досвід, сучасність, проблеми та перспективи розвитку* : мат. наук.-метод. конф. (м. Київ, 26–28 листопада 2014 р). Київ : МОУ, 2014. С. 52–55.

42. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.] ; [2-ге вид.]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 376 с.

43. Варій М. Й. Основи соціальної психології військового колективу : підруч. Львів : ВІ при Держ. ун-ті «Львівська політехніка», 2000. 249 с.

44. Варфоломеева Л. Е. Акмеологические основы развития специалистов образования физической культуры : автореф. дис. ...д-ра псих. наук / Л. Е. Варфоломеева. СПб., 1999. 40 с.

45. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления. М. : Наука, 1988. 334 с.

46. Вейднер-Дубровин Л. А., Миронов В. В., Шейченко В. А. Теория и организация физической подготовки войск. СПб. : ВДКИФК, 1992. 340 с.

47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

48. Вербин Н. Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки : дис канд. пед. наук: 13.00.04 /Н. Б. Вербин. Київ, 2019. 299 с.

49. Вербин Н. Б. Особливості організаційно-педагогічних умов розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління. Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 20–21 листопада 2017 р.). Кривий Ріг : [б. в.], 2017. С. 70–72.

50. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 208 с.

51. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

52. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. М. : Знание, 1999. 346 с.

53. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011. 288 с.

54. Веретільник В. В. Особливості змісту і структура військово-спеціальної компетентності офіцера-прикордонника. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Електронне наукове фахове видання. Серія: педагогіка*. 2016. Вип. 4. Режим доступу: http://Vnadped_2016_4_5.pdf (дата звернення 11.09.17).

55. Веретільник В. В., Діденко О. В. Розвиток військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників під час навчання у магістратурі: сутність і особливості змісту. *Збірник наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2016. № 2 (4). С. 72–85.

56. Вітченко А. О. Технологізація освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах. *Викладання іноземних мов для працівників правоохоронних органів та сектору безпеки* : мат. міжвуз. метод. семінару (Київ, 12 жовтня 2017 р.). Київ : [б. в.], 2017. С. 22–24.

57. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Педагогіка вищої військової школи : підр. Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2017. 504 с.
58. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография. Николаев, 2008. 116 с.
59. Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко. М. : Воениздат, 1986. 240 с.
60. Воєвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / А. Л. Воєвода. Вінниця, 2009. 241 с.
61. Военна доктрина України : затв. указом Президента України від 24.09.2015 р. № 555/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/555/2015> (дата звернення: 14.11.18).
62. Волкова Н. П., Полторак В. А. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 31–36.
63. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці. К. : Радянська школа, 1969. 220 с.
64. Волошина М. С. Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика : монография. Новокузнецк: ИПК, 2001. 114 с.
65. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2005. Т. 48. С. 22–32.
66. Воробйов М. І. Система забезпечення післядипломної освіти фізкультурних кадрів: методичні рекомендації для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців, керівників підприємств та організацій, менеджерів по кадрам, фахівців з фізичного виховання і спорту, викладачів і слухачів систем ПФО / Укл. М. І. Воробйов, І. А. Лисенко. К. : НУФВСУ, 2005. 40 с.

67. Выдрин В. М. Введение в специальность. М. : «Физкультура и спорт», 1974. 159 с.
68. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. 376 с.
69. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. К. : Вища школа, 1985. 321 с.
70. Гапоненко Г. М., Гапоненко С. Г., Погребняк Д. В., Родіков В. Г., Шемчук В. А. Інтерактивне навчання: передумови, мета та сутність. *Social and economic aspects of education in modern society* : матер. міжнар. конференції (м. Варшава, 20 вересня 2018 року). Варшава : RS Global Sp. z O. O., 2018. С. 45–46.
71. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
72. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
73. Горбатов В. Ф. Технологическая модель подготовки специалистов по физической культуре в системе дополнительного профессионального образования в вузе : автореф. дис. ...канд. пед. наук / В. Ф. Горбатов. Ставрополь, 2001. 26 с.
74. Гордеев А. А. Педагогические условия совершенствования мониторинга развития профессиональной компетентности учителей физической культуры в системе дополнительного профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / А. А. Гордеев. Ульяновск, 2009. 311 с.
75. Грибан Г. П. Особливості фізичної підготовленості студентів вищих навчальних закладів України / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2014. Вип. 118 (1). С. 88–92. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2014_118\(1\)_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2014_118(1)_22).

76. Грицай Н. Б. Реалізація контекстного підходу у викладанні методики навчання біології. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 10. С. 56–61.

77. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. К. : УПКККО, 1995. 80 с.

78. Дахин А. Н. Моделирование образовательной компетентности. Федер. агентство по образованию, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск : НГПУ, 2008. 246 с. ; 20 см. Библиогр. : С. 226–246.

79. Деделюк Н. А. Наукові методи дослідження у фізичному вихованні : навч. посіб. для студ. / Н. А. Деделюк. Луцьк : [б. в.], 2010. 184 с.

80. Дерев'янку О. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів в процесі навчання фахових дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_10 (дата звернення: 17.03.19).

81. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

82. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : [б. в.], 1993. 386 с.

83. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. М. : «Физкультура и спорт», 1981. 375 с.

84. Добронравова І. С. Практична філософія науки: збірка наукових праць. Суми : Університетська книга, 2017. 352 с.

85. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

86. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учеб. пособ. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. 200 с.

87. Жембровський С. М. До питання реформування системи фізичної підготовки Збройних сил України на сучасному етапі. *Сучасний стан та*

перспективи розвитку фізичної підготовки військовослужбовців в системі бойового навчання військ (сил) Збройних сил та інших силових структур України : мат. наук.-метод. конф. (м. Київ, 28–29 листопада 2013 р.). Київ : МОУ, 2013. С. 30–36.

88. Жембровський С. М. Методика організації самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативного-тактичного рівня : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. М. Жембровський. Хмельницький, 2013. 240 с.

89. Завальнюк О. В. Розвиток професійної компетентності фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Завальнюк. Київ, 2012. 246 с.

90. Завальнюк О. В. Сучасна проблематика й тенденції розвитку професійної компетентності фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 10. С. 305–309.

91. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2007. 208 с.

92. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М. [б.в.], 1987. 60 с.

93. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс] : Закон України від 1 липня 2014 № 1556-VII. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 07.11.17).

94. Закон України «Про освіту», № 2145-19 від 05. 09. 2017. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. С. 380.

95. Закон України про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України (зі змінами). Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/548-14#n431>(дата звернення 09.12.17).

96. Застело О. В. Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Застело. Київ, 2019. 20 с.

97. Зельницький А. М. Вища військова освіта – проблеми гарантування якості. [Електронний ресурс]. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 1. С. 23–25. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_1_6 (дата звернення: 16.09.18).

98. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С. 34–42.

99. Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект). *Проблемы качества образования* : мат. XIV Всероссийского совещания. Москва, 2004. Кн. 2. С. 7–10.

100. Зінковський Ю. Ф., Мірських Г. О. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах. *Вища освіта України : теор. та науково-метод. часопис*. 2008. № 31. С. 14–21.

101. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Зубко. Київ, 2002. 22 с.

102. Зязюн І. А. Неперервний розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності вчителя у післядипломний період. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 29. С. 13–23.

103. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : монографія. Київ ; Миколаїв : В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

104. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Белгород : [б.и.], 1993. 219 с.

105. Каленський А. А. Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення тактичних дисциплін курсантами вищих

навчальних закладів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. А. Каленський. Київ, 2005. 215 с

106. Каленський А. А. Принципи та методи підготовки миротворчих контингентів і миротворчого персоналу. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. 2010. Вип. № 1(14). С. 34–38.

107. Кострикін О. В. Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ЗВО. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. 2013. Вип. 21. С. 268–278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_26 (дата звернення: 13.07.18).

108. Кадыров Р. М., Миронов В. В., Шейченко В. А. Теория и организация физической подготовки войск : учеб. для курсантов и слушателей института. СПб. : ВИФК, 2001. 336 с.

109. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методики её диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.

110. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : ВАЛГУС, 1980. 334 с.

111. Коба О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності у курсантів внутрішніх військ МВС України. *Наук. записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. / Ред. кол. : В. І. Шахов (голова) та ін. 2010. № 33. Вип. 33. С. 272–276.

112. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті. *Проблеми трудової і професійної підготовки*: зб. наук. пр. 2008. Вип. 12. С. 9–16.

113. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ “МарТ”; Ростов на Дону : ИКЦ “МарТ”, 2005. 448 с.

114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С.,

2004. 112 с.

115. Кущов В. Г., Ягупов В. В. Суб'єктно-діяльнісний підхід до підготовки військових фахівців у ВНЗ : зб. наук. пр. *Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2007. Вип. № 9. С. 204–208.

116. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

117. Кортенко В. А., Ягупов В. В. Актуальні проблеми підготовки військових фахівців у контексті європейської інтеграції системи вищої освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Української інженерно-педагогічної академії / [гол. ред. О. Е. Коваленко]. 2005. № 11. С. 24–35.

118. Костиця Н. М., Свистун В. І., Ягупов В. В. Ділові ігри в підготовці фахівців до управлінської діяльності : навч.-метод. посіб. К. : [б.в.], 2005. 54 с.

119. Костюк Д. А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін : автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.04 / Д. А. Костюк. Київ, 2012. 19 с.

120. Костюк Д. А., Ягупов В. В. Методика формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства : зб. наук. пр. *Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки* / гол. ред. Діденко О. В. 2015. № 1 (74). С. 320–332. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10448/> (дата звернення 11.01.18).

121. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.

122. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: Педагогіка і психологія* : пол.-укр. журн., укр.-пол. [щоріч.] / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. 2000. Вип. 2. С. 11–30.

123. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. У 2 томах. К. : Олімпійська література, 2008. Том 1. 391 с.

124. Кузьменко Т. М. Соціологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 320 с.

125. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 89 с.

126. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

127. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. І. Лазарєв. Харків : [б. в.], 2004. 497 с.

128. Ландшеер В. Концепция “минимальной компетентности”. *Перспективы : вопросы образования*. 1988. № 1. С. 27–34.

129. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. М. : Знание, 1976. № 3. 64 с.

130. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1988. 400 с.

131. Литвин А. В. Методологічні засади поняття “педагогічні умови” : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

132. Лігоцький А. О. Проблеми філософії сучасної освіти : навч.-метод. посіб. / Українська академія внутрішніх справ. К. : [б. в.], 1995. 46 с.

133. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електроний ресурс]. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку* : е-журнал. 2010. Вип. № 1. Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine (дата

звернення: 13.01.19).

134. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів* : мат. міжвузівської наук.-практ. конф. Харків: ОВС, 2002. 164 с.

135. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи : [навч. посіб.]. Донецьк : ДонНУ, 2003. 336 с.

136. Лосин Б. Е. Повышение квалификации специалистов по физической культуре и спорту в СПбГУФКЕ им. П. Ф. Лесгафта. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 10. С. 13–20.

137. Луговська Е. М. Педагогічні умови формування фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва / Педагогіка і психологія професійної освіти. 2013. № 6. С. 111–120. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_6_12.

138. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Основи науково-педагогічних досліджень. К. : [б. в.], 2012. 219 с.

139. Лузан П. Г., Зайцева І. В. Проблемно-розвивальне навчання як домінанта формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. Вип. 1. С. 97–108. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/profe_2015_1_11. (дата звернення: 19.02.19).

140. Лузік Е. В., Євтух М. Б., Кулик М. С., Ільїна Т. В. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях : підр. К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. 428 с.

141. Лукьянова Л. Б. Андрагогический опыт организации профессионального обучения на производстве. *Современные информационные технологии и инновационные методики обучения в подготовке специалистов: методология, теория, опыт, проблемы*. 2012. Вып. 29. С. 86–90. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_16. (дата звернення: 29.01.19).

142. Лутай В. С. Філософія освіти ХХІ століття: у контексті синергетичної парадигми. *Діалог культур: Україна у світовому контексті*. Філософія освіти. 1999. Вип. 4. С. 12–22.

143. Майборода В., Ярошенко О., Скиба Я. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практич. посіб. / За ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с.

144. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

145. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. Москва : Академия, 2002. 256 с.

146. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Педагогіка, 1996. 256 с.

147. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / І. П. Марчук. Запоріжжя, 2009. 20 с.

148. Маслов В. І. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 1. С. 7–11.

149. Маслов В. С. Актуальні фактори розвитку військової освіти. *Військова освіта*: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. 2013. № 1. С. 139–148.

150. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры : учеб. для студентов вузов физ. культуры. 3-е изд., перераб. М. : Физкультура и спорт : СпортАкадемПресс, 2008. 544 с.

151. Матеріали з Вікіпедії – вільної енциклопедії. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 29.01.19).

152. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.09 / Т. М. Мацевко. Київ, 2007. 220 с.

153. Мельник В. К. Теоретичні засади формування фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу в системі

післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 85–88.

154. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. / С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

155. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. Київ, 2007. 228 с.

156. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 3-е, стереотип. М. : КомКнига, 2006. 200 с.

157. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ, 2015. 255 с.

158. Моштук В. В. Фахова компетентність як основа проектно-технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 108–112. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_7_26 (дата звернення: 25.03.18).

159. Мул С. А. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності : дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.01 / С. А. Мул. Київ, 2016. 542 с.

160. Назола О. В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. / О. В. Назола. Хмельницький, 2005. 20 с.

161. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 11.02.2014 р. № 35 «Про затвердження Тимчасової настанови з фізичної підготовки у Збройних Силах України». Київ : ГШ ЗСУ, 2014. 158 с.

162. Наказ Міністерства оборони України від 04 квітня 2017 року № 202 «Про організацію та проведення підвищення кваліфікації військовослужбовців, працівників Збройних сил України та державних

службовців Міністерства оборони України та Збройних Сил України». Режим доступу: http://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/353_nm_2018.pdf (дата звернення: 12.08.18).

163. Наказ Міністерства оборони України від 13.05.16 № 257 «Про затвердження Концепції розвитку фізичної підготовки і спорту у Збройних Силах України на період до 2020 року». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0257322-16#n10> (дата звернення: 29.03.18).

164. Наказ Міністерства оборони України від 17 лютого 2003 року № 38 «Про організацію навчання керівників і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил України з питань воєнної безпеки та оборони держави». Режим доступу: <https://nuou.org.ua/u/stru/centers/cppk/vak.html> (дата звернення: 12.03.18).

165. Наказ Міністерства оборони України від 20.07.2015 № 346 «Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15> (дата звернення: 12.03.18).

166. Низков А. А. О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. *Проблемы высшей школы*. 1980. Вып. 40. С. 36–41.

167. Николаева Н. И. Перспективы развития дистанционного образования в сфере физической культуры и спорта. *Проблемы повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту в современных условиях*. СПб : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2001. С. 111–114.

168. Ничкало Н. Г. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України. *Енциклопедія освіти* / [голов. ред. В. Г. Кремень] ; Акад. пед. наук України. К. : Інтер, 2008. С. 422–424.

169. Ничкало Н. Г. Проблема формування сучасного виробничого персоналу в Україні: стратегія і перспективи наукових пошуків. *Педагогіка і*

психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало; Інститут педагогіки і психології проф. освіти НАПН України. 2003. С. 139–153.

170. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. К. : Аконіт, 2000. Т. 4. 941 с.

171. Новиков А. М., Новиков Д. А. *Методология: словарь системы основных понятий*. М. : Либроком, 2013. 208 с.

172. Образцов П. И. *Методы и методология психолого-педагогического исследования* : [учеб. пособ.]. Спб. : Питер, 2004. 268 с.

173. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. К. : К.І.С., 2003. С. 13–39.

174. Олійник В. В. *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти* : [моногр.]. К. : Міленіум, 2003. 594 с.

175. Олійник В. В. *Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в післядипломній педагогічній освіті* / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, Л. Л. Ляхоцька та ін. ; за заг. ред. В. В. Олійника. К. : УМО, 2010. 53 с.

176. *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання* : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков та ін.]. К. : ІСДО, 1993. 336 с.

177. *Основи науково-дослідної роботи магістрантів та аспірантів у вищих навчальних закладах (спеціальність: 017 Фізична культура і спорт)*: навч. посіб. / В. Костюкевич, В. Воронова, О. Шинкарук, О. Борисова / За заг. ред. В. М. Костюкевича. Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2016. 554 с.

178. Осьодло В. І. *Психологія професійного становлення офіцера* : монографія. Київ : Золоті Ворота, 2012. 462 с.

179. *Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту* [Текст] : колект. монографія /

А. В. Сущенко [та ін.] ; [за заг. ред. А. В. Сущенка] ; Держ. вищ. навч. закл. “Запорізький нац. ун-т” М-ва освіти і науки України. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. 378 с.

180. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища школа, 1997. 349 с.

181. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. *Инновации в образовании*. 2004. № 5. С. 36–40.

182. Пічугін М. Ф. Фізичне виховання військовослужбовців : навч. посіб. / М. Ф. Пічугін, Г. П. Грибан, В. М. Романчук [та ін]; за ред. Г. П. Грибана. Житомир : ЖВІНАУ, 2011. 820 с.

183. Платонов В. Н. Теория и методика спортивной тренировки. К. : Вища школа, 1984. 336 с.

184. Погребняк Д. В. Військово-професійна компетентність: сутність і зміст. *Вдосконалення системи фізичної підготовки у Збройних Силах України в умовах сьогодення та приведення її до сумісності зі стандартами армій країн-членів НАТО*: мат. міжнародної науково-методичної конференції (м. Київ 13–14 грудня 2016 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. С. 256–258.

185. Погребняк Д. В. Загальна методика дослідження проблеми розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Класичного приватного університету. 2019. Вип. 67, Т. 2. С. 112–116.

186. Погребняк Д. В. Зміст і структура фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військових частин Сухопутних військ Збройних сил України. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія*: зб. наук. пр. / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. 2017. Вип. 50.

С. 115–121.

187. Погребняк Д. В. Зміст мотиваційного компонента в структурі фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військової частини. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 29–30 листопада 2017 р.) / Національний університет оборони України ім. Івана Черняхівського. Київ : НУОУ, 2017. С. 203–205.

188. Погребняк Д. В. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України в системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка : науковий журнал. Педагогічні науки* / [гол. ред. Г. Є. Киричук]. 2018. Вип. 4 (95). С. 160–165.

189. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти : *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 18 (2). С. 67–72.

190. Погребняк Д. В. Підвищення кваліфікації начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України: результати дослідження. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. III міжнар. наук.-практ. конференції (м. Київ, 21–22 листопада 2019 р.) / Національний університет оборони України ім. Івана Черняхівського. К. : НУОУ, 2019. С. 186–191.

191. Погребняк Д. В., Павлюк І. М. Результати впровадження організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у систему післядипломної освіти. *Педагогічні науки: реалії та*

перспективи : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 72 (2). С. 118–125.

192. Погребняк Д. В. Сутність і зміст когнітивного критерію фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військової частини. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України* : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 14–15 лютого 2019 р.). Київ : НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2019. С. 39–41.

193. Погребняк Д. В., Коновалов Д. О. Методика розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 2020. № 1 (95). С. 276–288.

194. Погребняк Д. В., Поливанюк В. В., Сотніченко А. І. Методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології : мат. міжнар. наук.-практ. конф. (08–09 травня 2020 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 103–106.

195. Погребняк Д. В., Ягупов В. В., Малахов Є. В. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України у системі післядипломної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (82), Issue: 202, 2019. Sept. S. 45–51.

196. Подласый И. П. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Просвещение : Гуманит. издат. центр “ВЛАДОС”, 1996. 432 с.

197. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

198. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2002 року № 1749 «Про заходи щодо вдосконалення професійного навчання керівників і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів військового управління Збройних Сил з питань воєнної безпеки та оборони держави» (зі змінами). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1749-2002-%D0%BF> (дата звернення 24.04.18).

199. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій». Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення 25.04.18).

200. Постанова Кабінету Міністрів України від 8 лютого 2000 року № 251 «Про заходи щодо підвищення кваліфікації посадових осіб і спеціалістів центральних та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування з питань національної безпеки та оборони держави». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/251-2000-%D0%BF> (дата звернення 25.04.18).

201. Приходько Ю. І., Телелим В. М. Військова освіта в системі обороноздатності держави : проблеми, світові та національні тенденції розвитку. *Військова освіта*: зб. наук. пр. Національного університету оборони України ім. Івана Черняховського. 2013. № 2. С. 3–19.

202. Професійна освіта: Словник: [навч. посіб.] / Уклад: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища освіта, 2000. 380 с.

203. Протасова Н. Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців. *Післядипломна освіта в Україні*. Київ. 2002. № 2. С. 7–10.

204. Пророк Н. В. Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного становлення практикуючих психологів. *Проблеми загальної і*

практичної психології : збірник наукових праць ім. Г. С. Костюка АПН України. Т. XI, ч. 2 / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2009. С. 366–376.

205. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія / за ред. О. А. Дубасенюк]. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

206. Прохорова М. В. Применение самообразовательных личностно-ориентированных технологий в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту. *Проблемы повышения квалификации специалистов по физической культуре и спорту в современных условиях*. СПб : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2001. Вып. 2. С. 4–8.

207. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М. : “Когито-Центр”, 2002. 396 с.

208. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. / [пер. с англ.]. М. : “Когито-Центр”, 1999. 144 с.

209. Радкевич В. О. Професійна компетентність – складова професійної культури. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. пр. : в 5 т. 2012. Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. С. 63–73.

210. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 2000. 416 с.

211. Резван О. О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : монографія. Харків : Точка, 2014. 400 с.

212. Резніков Ю. О. Теорія та організація фізичної підготовки військ : підруч. / під ред. Ю. О. Резнікова, В. М. Афоніна. Львів : ЛВІ, 2002. 316 с.

213. Рибчук О. О. Педагогічна модель розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Науковий журнал. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (88). С. 231–236.

214. Рибчук О. О. Розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти: результати експериментального дослідження. *Військова освіта*. 2018. № 2. С. 192–203.

215. Рибчук О. О. Структура та зміст фахової компетентності викладачів вищих військових навчальних закладів. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2016. Вип. 89, ч. 1. С. 190–196.

216. Романчук С. В. Фізична підготовка в сухопутних військах Збройних сил провідних держав НАТО / С. Романчук, В. Романчук // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту / за заг. ред. Євгена Приступи. Львів., 2010. Вип. 14, т. 2. С. 205–209.

217. Самойленко О. М. Організаційно-методичні засади розвитку фахової компетентності викладачів інформатики вищих навчальних закладів за дистанційною формою підвищення кваліфікації : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / О. М. Самойленко. Миколаїв, 2007. 236 с.

218. Свистун В. І. Зміст поняття “компетентність” у контексті професійної підготовки фахівців як управлінців. *Науковий вісник Національного аграрного університету* / Редкол. : Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. 2005. № 88. С. 180–189.

219. Свистун В. І. Інтерактивні методи навчання взаємодії суб’єктів управління системи професійно-технічної освіти. *Проблеми освіти*. 2014. Вип. № 78, ч. I. С. 72–77.

220. Свистун В. І. Педагогічні умови професійного навчання персоналу на виробництві. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2012. Вип. 3. С. 31–36.

221. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : [монографія] / Валентина Іванівна Свистун. К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. 343 с.

222. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб’єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 154–158.

223. Свистун В. І. Поняттєво-категоріальні проблеми компетентнісного підходу до управлінської підготовки фахівців. *Військова освіта*. 2005.

№ 1 (15). С. 29–36.

224. Свистун В. І., Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2007. Т. 71. С. 3–8.

225. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

226. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование.* 2004. № 4. С. 138–143.

227. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 192 с.

228. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 350 с.

229. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. К. : «ЕКМО», 2011. 320 с.

230. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [навч.-метод. посіб.]. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.

231. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підр. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

232. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2009. № 47. С. 171–175.

233. Словарь иностранных слов. [14-е изд., испр.]. М. : Русский язык, 1987. 608 с.

234. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. К. : Довіра, 2000. 1018 с.

235. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. М. : Советская Энциклопедия, 1980. 1600 с.

236. Сорокіна Г. Ю. Структура компетентності фахівця як наукова проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 207–213. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4\(2\)_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(2)_32) (дата звернення 25.10.17).

237. Спірін О. М., Вакалюк Т. А. Критерії добору відкритих web-орієнтованих технологій навчання основ програмування майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, № 60 (4), 2017. С. 275–287. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_24 (дата звернення 25.02.19).

238. Стасюк В. В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування військових підрозділів в умовах збройних конфліктів : монографія. К. : НАОУ, 2005. 322 с.

239. Стасюк В. В. Використання освітніх технологій як напрям покращення якості підготовки військових фахівців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 2. С. 142–146. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_2_29 (дата звернення 26.02.19).

240. Стеценко І. В. Моделювання систем: навч. посіб. Черкаси: ЧДТУ, 2010. 399 с.

241. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія / Л. Л. Сушенцева ; за ред. Н. Г. Ничкало ; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

242. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: автореф. ...дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. І. Сущенко; АПН України, Інститут педагогіки. Київ, 1993. 56 с.

243. Сырятов Н. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия. *Менеджмент сегодня*. 2002. № 4. С. 28–33.

244. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования :

материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

245. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Єльнікова Г. В., Зайченко О. І., Маслов В. І. та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ-Чернівці : Книги–ХХІ, 2010. 460 с.

246. Теория и методика физической культуры : учебник для вузов / Ю. Ф. Курамшин, В. И. Григорьев, Н. Е. Латышева [и др.]; под ред. Ю. Ф. Курамшина. М. : Советский спорт , 2004. 463 с.

247. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матер. регіонального науково-практ. Семінару. Тернопіль : Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 7–9.

248. Тімець О. В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки : монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2010. 339 с.

249. Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В Торчевський. Київ, 2012. 301 с.

250. Тракалюк О. Л. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів. *Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* Хмельницький. 2015. Вип. 2. С. 234–239. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2015_2_19 (дата звернення 17.06.18).

251. Тракалюк О. Л., Ягупов В. В. Модель развития специальной компетентности должностных лиц кадровых органов Вооруженных сил Украины. [Електронний ресурс]. *Вестник Удмуртского университета. Серия 3: Философия. Социология. Психология. Педагогика: Электронный*

научный журнал: Учредитель и издатель: ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». 2013. Вып. 4. С. 67–74. Режим доступа: http://vestnik.udsu.ru/2013/2013-034/vuu_13_034_11.pdf (дата звернення 29.05.18).

252. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 26.02.18).

253. Федик О. Л. Розвиток пізнавальної активності майбутніх офіцерів прикордонників у процесі навчання фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Л. Федик. Хмельницький, 2010. 279 с.

254. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

255. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М., 2003. 576 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.psyoffice.ru/6-184-uslovie.htm> (дата звернення 14.01.19).

256. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди; [редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с.

257. Фіногенов Ю. С. Оцінка ефективності системи фізичної підготовки представниками функціонального керівництва Збройних сил України. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 3. С. 139–143.

258. Фіногенов Ю. С. Реформа фізичної підготовки в Збройних Силах України. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2011. Вип. 12. С. 68–72.

259. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.

260. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной підготовки : монографія. Майкоп : Издво АГУ, 2011. 370 с.

261. Хозяинов Г. И., Кузьмина Н. В., Варфоломеева Л. Е. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособ. М. : Академия. 2005. 208 с.

262. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 480 с.

263. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

264. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). Санкт Петербург : Питер-Пресс, 1997. 608 с.

265. Цикунов В. Г. Формирование профессионально-организационной компетентности специалистов физической подготовки : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Г. Цикунов. Санкт-Петербург, 2003. 208 с.

266. Чемерис О. С. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетентності органів державного управління та місцевого самоврядування. *Актуальні проблеми державного управління* : зб. наук. пр. Української академії державного управління при Президентіві України (Львівський філіал). 2000. Вип. 4. С. 8–22.

267. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / За ред. проф. Д. В. Чернілевського. К. : Вид-во Університету “Україна”, 2008. 478 с.

268. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

269. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / І. П. Чистовська. Київ, 2006. 223 с.

270. Чудик А. В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Чудик. Хмельницький, 2015. 20 с.

271. Шадриков В. Д. Проблемы профессиональных способностей. *Психологический журнал*. 1982. № 5, т 3. С. 13–26.

272. Шалигіна Н. П. Компонентний склад комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. / МОН України. 2015. Вип. 82. С. 273–281.

273. Шалигіна Н. П. Розвиток комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі військово-професійної підготовки до участі в міжнародних миротворчих операціях: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. П. Шалигіна. Київ, 2019. 376 с.

274. Шемчук В. А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Шемчук. Київ, 2012. 288 с.

275. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : у 2 ч. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2008. Частина I. 272 с.

276. Шиян О. М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя : автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 1996. 42 с.

277. Штоф В. А. Моделирование и философия. Москва; Ленинград : Наука, 1966. 301 с.

278. Щербатюк Л. Б., Щербатюк С. М. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2009. № 165. С. 45–49.

279. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика : навч. посіб. / [В. В. Ягупов, С. Г. Єрохін, В. Л. Кирик та ін.]; за ред. В. В. Ягупова. К. : Graphic&Design, 2000. 656 с.

280. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка* : наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. 2011. Вип. 4. С. 28–34.

281. Ягупов В. В., Крышталь Н. А., Король В. Н. Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины : зб. наук. пр. *Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького*. – [Серія : педагогічні і психологічні науки / гол. ред. Потапчук Є. М.]. 2012. № 64. С. 129–133.

282. Ягупов В. В., Жупінський П. О. Зміст і структура фахової компетентності операторів радіолокаційних станцій контрбатареїної боротьби. *Військова освіта*. 2016. № 2. С. 289–302. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2016_2_38. (дата звернення 21.05.18).

283. Ягупов В. В., Кушов В. Г., Кортенко В. А. Основоположні принципи інноваційної моделі підготовки військових фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми* : [зб. наук. пр. / гол. ред. Зязюн І. А.]. 2007. Вип. 15. С. 318–324.

284. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. : у 2-х ч. 2011. Вип. 69, ч. 1. С. 23–29.

285. Ягупов В. В. Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти [Електронний ресурс]. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: IV всеукр. наук.-практ. конф., (18 листопада 2011 р., Хмельницький)* / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. С. 373–376. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10570/1/> (дата звернення 21.03.18).

286. Ягупов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. *Нові технології навчання* : [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О. П.] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. 2013. Вип. 76. С. 144–152.

287. Ягупов В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук. метод. журнал / голов. ред. С. Сисоєва. 2003. Вип. 1. С. 28–37.

288. Ягупов В. В. Основи військово-дидактичних знань: навч. посіб. Київ : РВЦ “Київський університет”, 1999. 400 с.

289. Ягупов В. В. Педагог і учень як суб’єкти процесу навчання у філософській і педагогічній концепції Івана Зязюна. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* : зб. наук. пр. ; [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровик ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. К. : Богданова М. А., 2013. С. 334–339. <http://lib.iitta.gov.ua/10446/> (дата звернення: 11.01.2020).

290. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2001. 560 с.

291. Ягупов В. В. Поняттєво-термінологічні проблеми військової дидактики. *Зб. наук. праць Національної академії прикордонних військ імені Б. Хмельницького* / [гол. ред. Балашов В. О.]. 2001. Ч. II, № 18. С. 245–252.

292. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Професійна освіта і навчання: проблеми, пошуки і перспективи* : зб. наук. пр. 2012. № 2. С. 37–49.

293. Ягупов В. В. Професійна суб’єктність, суб’єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія / за заг ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 223–233.

294. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*.

Наукові записки НаУКМА. 2015. Т. 175. С. 22–28. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4 (дата звернення: 11.01.2018).

295. Ягупов В. В. Психолого-педагогічне дослідження : навч. посіб. К. : КВІУЗ, 1998. 108 с.

296. Ягупов В. В. Творче використання ділових ігор у навчанні військовослужбовців. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошук* : зб. наук. пр. / Редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. 2000. Вип. 16. С. 124–127.

297. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень: підр. К. : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

298. Ягупов В. В. Управлінські функції офіцера та їх педагогічний зміст. *Вісник Української академії державного управління при Президентіві України* : науковий журнал. 2000. № 2. С. 307–312.

299. Ягупов В. В. Філософія освіти ХХІ століття. *Теоретичні питання освіти та виховання* : [зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М. Б., уклад. О. В. Михайличенко]. 2000. Вип. 12. С. 142–145.

300. Furmanek W. Kompetencje ogolnotechniczne w edukacji wszechszkolnej. *Edukacja Ogolnotechniczna nauczycieli klas I-III* / red. K. Kraszewski. Rzeszow-Krakow: Wyd. Oświatowe, 1998. S. 184.

301. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne* (Switzerland 27–30 March, 1996). Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. 73 s. Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf> (дата звернення 29.11.17).

302. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw. *Technika – informatyka – edukacja* / [Pod red. W. Walata]. 2008. Tom X: Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. S. 189–200.

303. McClelland D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*. 1973. № 28 (1). P. 1–14.

304. Potega Witold. Rozwoj kompetencji zawodowych nauczycieli polskiej demokracjiujacej sie szkoly podstawowej. Siedlce : Wyd-wo akademii Podlaskej, 2006. 598 s.

305. Reform in the Ukrainian Military Education. *NATO training group working group on individual training and education developmens* / M. I. Neschadym. Boon, 1988. P. 11–20.

306. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. New York : John Wiley. Thagard P. 1993. 384 p.

307. White R. W. Motivatio Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. 1959. № 66. P. 297–333.

308. Jagupow Wasyl. Zawodowa edukacja techniczna Ukrainy a społeczeństwo informacyjne. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie : Seria Edukacja Techniczna i Informatyczna* / pod red. Aliny Gil. 2010. Tom V. S. 143–154. http://kernel.bg.ajd.czest.pl/wydawnictwo/eti_tom5.html (дата звернення 28.09.18).

309. Yahupov V., Kyva V. Criteria and indicators of information and communication competence diagnostics development for teachers in military education system. *Інформаційні технології та засоби навчання*. Vol 71, No 3. 2019. pp. 248–266. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2916> (дата звернення 17.05.19).

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика підбору експертів

Для підбору експертів використано досвід науковців, що вже визначали експертів в своїх дослідженнях, а також ураховано рекомендації В. Черепанова. На цьому етапі ми застосовували формулу:

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2(1-g)},$$

де d – індивідуальні оцінки експертів;

ΔQ – задане значення похибки колективної експертної оцінки;

g – довірлива ймовірність, значення якої для педагогічних досліджень має коливатись у межах $0,8 < g < 0,9$;

j – коефіцієнт для $0,8 < g < 0,9$, що дорівнює 0,09.

Розрахунки за формулою показують, що для прийняття рішення на рівні довірливої ймовірності не нижче $g = 0,8$, достатньо 11–13 експертів. Це збігається з думкою авторів, які вважають доцільним включати до складу експертної групи від 10 до 15 досвідчених експертів. Саме така кількість експертів надасть об'єктивності й валідності експертній оцінці.

До експертної групи ми залучили наукових та науково-педагогічних працівників, які мають: рівень освіти; педагогічний стаж більше 10 років; наукову ступінь, вчене звання; практичний досвід підготовки фахівців системи фізичної підготовки і спорту; знання нормативно-правових документів; досвід роботи експертом; досвід роботи у вченій раді та ін. Це насамперед спеціалісти Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, Національної Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Військової академії м. Одеса, Харківського Національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба та Військового інституту танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Продовження додатку А

Здійснюючи добір, ми також враховували їх особистісні якості: досвідченість, компетентність, професіоналізм, об'єктивність, незаангажованість, фаховість, діловитість, зацікавленість дорученою справою тощо. Відомості щодо експертів наведено в таблиці А.1.

*Таблиця А.1.***Дані про експертів**

№ з/п	Військове звання	Прізвище та ініціали	Підрозділ
1.	полковник	ПЕТРАЧКОВ О. В.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
2.	полковник	КУВШИНОВ О. В.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
3.	полковник	ЖЕМБРОВСЬКИЙ С. М.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
4.	підполковник	ВЕРБИН Н. Б.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
5.	полковник	КОРНІЄНКО О. Д.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
6.	полковник	ОЛЕНЄВ Д. Г.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
7.	підполковник	ШЕМЧУК В. А.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
8.	прац. ЗС України	ЯГУПОВ В. В.	Національний університет оборони України імені Івана Черняховського
9.	полковник	РОМАНЧУК С. В.	Національна Академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного
10.	полковник	ОВЧАРУК І. С.	Військова академія м. Одеса
11.	полковник	КИРПЕНКО В. М.	Харківський Національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба
12.	полковник	КОРЧАГІН М. В.	Військовий інститут танкових військ Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ДОДАТОК Б

Експертне оцінювання організаційно-педагогічних умов, що впливатимуть на розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частини ЗС України у системі післядипломної освіти

ШАНОВНИЙ КОЛЕГО!

Просимо Вас висловити свою думку щодо ефективності організаційно-педагогічних умов, які матимуть істотний вплив на розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частини у системі післядипломної освіти.

Прочитайте уважно всі організаційно-педагогічні умови, наведені в таблиці. У стовпчику «Ранг» проставте їх в порядку ефективності (найвищий ранг – 1, найнижчий – 12).

Розраховуємо на Вашу допомогу.

№ з/п	Організаційно-педагогічні умови	Ранг
1	Врахування індивідуальних особливостей НФПіС у процесі підвищення кваліфікації	
2	Забезпечення здатності наукових та науково-педагогічних працівників розвивати фахову компетентність НФПіС у процесі підвищення кваліфікації	
3	Розроблення сучасної методики контекстного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
4	Запровадження індивідуального підходу та диференціації при розробленні навчально-методичних матеріалів щодо фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
5	Застосування методики поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
6	Здійснення розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти у контексті їх фахової діяльності	
7	Педагогічне моделювання поетапного розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
8	Забезпечення саморозвитку НФПіС у навчальній діяльності	
9	Розвиток фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти на основі компетентнісного підходу	

Продовження додатку Б

10	Використання об'єктивних критеріїв оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
11	Систематичне діагностування рівня розвиненості фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти	
12	Мотивування та забезпечення суб'єктності НФПіС у розвитку їх фахової компетентності	
Вкажіть оптимальну кількість організаційно-педагогічних умов, яка, на Вашу думку, сприятиме розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти		

Подайте деякі відомості про себе:

Прізвище та ініціали _____

Ваш вік _____

Науковий ступінь _____

Вчене звання _____

Посада _____

Стаж роботи у ВНЗ _____

ДОДАТОК В

**Витяг з навчального плану-програми курсів підвищення кваліфікації фахівців
з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах)**

РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ МІЖ КАФЕДРАМИ ЗА ВИДАМИ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ

№ з/п	Кафедра (центр)	Номер та назва теми занять	Усього годин	З них		Вид навчальних занять					
				під керівництвом викладача	самостійні заняття	лекція	семинарське	практичне (клас)	практичне (НМЗ)	практичне (НТЗ)	комплексний екзамен
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 1. Система фізичної підготовки в Збройних Силах України	15	10	5	6	4				
2.	Кафедра керівництва військами (силами) у мирний час		6	4	2	2	2				
Усього годин за тему 1.			21	14	7	8	6				
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 2. Організація фізичної підготовки в Збройних Силах України	45	30	15	12	18				
2.	Кафедра економіки та фінансового забезпечення		6	4	2	2	2				
Усього годин за тему 2.			51	34	17	14	18	2			
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 3. Методологічні засади наукової творчості фахівців фізичної підготовки, психорегуляція в підготовці військовослужбовців	18	12	6	6	4	2			
2.	Кафедра суспільних наук		9	6	3	4	2				
Усього годин за тему 3.			24	16	8	10	4	2			
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 4. Проведення фізичної підготовки у військовій частині.	27	18	9	2	4	12			
Усього годин за тему 4.			27	18	9	2	4	12			

Продовження додатку В

1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 5. Методика проведення навчальних занять з фізичної підготовки	57	38	19				38		
Усього годин за тему 5.			57	38	19				38		
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 6. Методика проведення форм фізичної підготовки.	39	26	13			2	24		
Усього годин за тему 6.			39	26	13			2	24		
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 7. Організація і проведення фізичної підготовки в особливий період	39	26	13	4	2		20		
2.	Кафедра керівництва військами (силами) у мирний час		6	4	2	2	2				
3.	Кафедра розвідки		9	6	3	2			4		
4.	Кафедра тилового забезпечення		6	4	2				4		
Усього годин за тему 7.			60	40	20	8	4		28		
1.	Кафедра фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту	Тема 8. Бойова армійська система (БАРС) – система комплексної підготовки військовослужбовців до ведення бойових дій	30	20	10	2			8	10	
Усього годин за тему 8.			30	20	10	2			8	10	
Усього годин за 1-8 теми			311	208	103	46	36	18	98	10	
Комплексний екзамен			9	6	3						6
Резерв навчального часу			4		4						
Усього годин			324	214	110	46	36	18	98	10	6

ДОДАТОК Г

Навчально-методичне забезпечення спецкурсу

«Основи фахової діяльності начальника фізичної підготовки і спорту»

Навчально-тематичний план спецкурсу

«Основи фахової діяльності начальника фізичної підготовки і спорту»

№ з/п	Тема	Кількість годин / занять		
		усього годин	семінарські заняття	практичні заняття
1.	Тема 1. Начальник фізичної підготовки і спорту: роль, місце та основні функції в системі фізичної підготовки військ (сил)	6	2	4
2.	Тема 2. Методика реалізації посадових компетенцій начальника фізичної підготовки і спорту щодо фізичної підготовки особового складу військової частини	6	2	4
3.	Тема 3. Методика організації та проведення спортивно-масової роботи у військовій частині	8	2	6
4.	Тема 4. Методика підготовки окремих спортсменів і збірних команд військової частини до спортивних змагань	10	2	8
5.	Залік	4		4
УСЬОГО		34	8	26

Навчальна програма спецкурсу

«Основи фахової діяльності начальника фізичної підготовки і спорту»

Тема 1. Начальник фізичної підготовки і спорту: роль, місце та основні функції в системі фізичної підготовки військ (сил)

Номер заняття	Вид заняття	Кількість годин	Зміст
1	практичне	4	Вхідна бесіда, анкетування і тестування. Виконання практичних завдань. Перевірка рівня фізичної підготовленості.
2	семінарське	2	Організаційно-педагогічні функції НФПіС. Цілі, завдання, принципи, зміст роботи. Методи, прийоми, способи фахової діяльності. Роль і місце НФПіС у системі підготовки військ (сил). Функціональні обов'язки в мирний час та особливий період.

**Тема 2. Методика реалізації посадових компетенцій
начальника фізичної підготовки і спорту щодо
фізичної підготовки особового складу військової частини**

Номер заняття	Вид заняття	Кількість годин	Зміст
3	семінарське	2	Роль і місце НФПіС в організації навчання і виховання військовослужбовців військової частини. Алгоритм дій та порядок роботи щодо всебічного забезпечення фізичної підготовки у військовій частині (підрозділі)
4	практичне	2	Методична практика з відпрацювання проєктів документів щодо планування фізичної підготовки у військовій частині (підрозділі)
5	практичне	2	Методична практика з відпрацювання проєктів документів щодо контролю та обліку фізичної підготовки у військовій частині (підрозділі)

Тема 3. Методика організації та проведення спортивно-масової роботи у військовій частині (підрозділі)

Номер заняття	Вид заняття	Кількість годин	Зміст
6	семінарське	2	Мета, завдання та зміст спортивно-масової роботи у військовій частині (підрозділі). Види, методи та засоби спортивно-масової роботи. Роль і місце НФПіС в організації та проведенні заходів спортивно-масової роботи
7	практичне	2	Методична практика з відпрацювання проєктів документів з планування, організації та проведення спортивно-масової роботи у військовій частині (підрозділі)
8	практичне	2	Розвиток загальних і спеціальних фахових знань, умінь, здатностей в організації та проведенні спортивних змагань на першість військової частини (підрозділу). Підготовка до ділової гри «Спортивне свято»
9	практичне	2	Розвиток загальних і спеціальних фахових знань, умінь, здатностей в організації та проведенні спортивних свят, секційної роботи з військово-прикладних та інших видів спорту. Ділова гра «Спортивне свято». Аналіз, оцінювання, самооцінювання

**Тема 4. Методика підготовки окремих спортсменів і збірних команд
військової частини до спортивних змагань**

Номер заняття	Вид заняття	Кількість годин	Зміст
10	семінарське	2	Сутність, основні функції, завдання, принципи та зміст підготовки окремих спортсменів і збірних команд військової частини до спортивних змагань. Форми, методи та засоби підготовки. Організація та побудова тренувань. Роль і місце НФПіС в підготовці окремих спортсменів і збірних команд військової частини до спортивних змагань
11	практичне	2	Практична робота з відпрацювання проєктів документів для підготовки та участі окремих спортсменів і збірних команд військової частини у спортивних змаганнях різного рівня
12	практичне	2	Проведення круглого столу з провідними фахівцями системи фізичної підготовки і спорту.
13	практичне	2	Розвиток загальних і спеціальних фахових знань, умінь і здатностей в організації та проведенні навчально-тренувальних зборів з окремими спортсменами і збірними командами. Перегляд навчальних відеоматеріалів.
14	практичне	2	Систематизація та закріплення теоретичних знань спецкурсу. Навчальна гра «Брейн-ринг»

Залік

Номер заняття	Вид заняття	Кількість годин	Зміст
15	контрольне	4	Вихідне анкетування і тестування. Виконання практичних завдань. Перевірка рівня фізичної підготовленості.

ДОДАТОК Г.1

Методика проведення ділової гри «Спортивне свято» на практичному етапі

Мета гри:

1) розвиток загальних фахових умінь і здатностей щодо якісного планування, організації та проведення спортивного свята у військовій частині (підрозділі) на основі застосування набутих знань та умінь на практико-діяльнісному етапі розвитку фахової компетентності НФПіС у системі післядипломної освіти;

2) розвиток професійно важливих якостей офіцерів, культури фахового спілкування, мотивації до здійснення фахової діяльності.

Завдання гри:

1) колегіально розробити План підготовки та План проведення спортивного свята;

2) схематично відобразити План проведення спортивного свята та його презентувати;

3) обговорити проблемні питання щодо планування, організації та проведення спортивного свята у військовій частині (підрозділі).

Час: 90 хв.

Місце проведення: навчальна аудиторія

Етапи проведення ділової гри «Спортивне свято»

ЕТАП ПІДГОТОВКИ	
1	2
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ БЛОК (напередодні занять)	1) аналіз основних організаційних елементів ділової гри (ДГ): <ul style="list-style-type: none"> - визначення теми, мети та завдань ДГ; - визначення етапів ДГ, часу на її проведення; - визначення можливостей навчальної групи; - визначення та підготовка необхідного технічного (комп'ютер, інтерактивна дошка тощо) та методичного забезпечення (посібники, навчально-методичні матеріали тощо) ДГ; - розроблення критеріїв оцінювання

1	2
ДО-ІГРОВИЙ БЛОК (10 хв.)	<p>1) організаційний момент:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вступне слово викладача та організаційні вказівки; - повідомлення теми, мети та основних завдань заняття; - роз'яснення правил ДГ, її регламенту; - розподіл навчальної групи на команди; - видача учасникам гри необхідних для вирішення дидактичної проблеми матеріалів (вихідні дані, критерії оцінювання); <p>2) вивчення отриманого завдання групами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - групове обговорення та аналіз проблемної ситуації; - визначення переваг і недоліків різних варіантів вирішення проблеми; - збирання додаткової інформації, опрацювання необхідних навчальних матеріалів; <p>3) розподіл ролей всередині команди – головний суддя, судді свята, секретар та решта учасників свята</p>
ЕТАП ПРОВЕДЕННЯ	
ІГРОВИЙ БЛОК (70 хв.)	<p>1) організаційний момент (вступне слово викладача та організаційні вказівки);</p> <p>2) процес гри:</p> <ul style="list-style-type: none"> - складання плану підготовки та проведення спортивного свята; - схематичне відображення Плану проведення свята за допомогою презентації; - підготовка переліку питань для обговорення за темою гри; <p>3) контроль гри викладачем;</p> <p>4) експертне оцінювання у відповідності до визначених критеріїв</p>
ЕТАП АНАЛІЗУ Й ПІДВЕДЕННЯ ПІДСУМКІВ	
ПОСТ-ІГРОВИЙ БЛОК (10 хв.)	<p>1) підбиття балів експертами за результатами оцінювання (аналіз бланків-критеріїв оцінювання);</p> <p>2) групова дискусія у вигляді «круглого столу» із залученням усіх учасників гри з метою аналізу проведеної роботи (коментарі експертів, самооцінювання);</p> <p>3) аналіз проведення гри та фахової діяльності НФПіС (викладачем кожному учаснику);</p> <p>4) висновки, узагальнення, рекомендації</p>

Вихідні дані для учасників ділової гри «Спортивне свято».

1. Дата проведення спортивного свята – 12.09.2019 року.
2. Місце проведення – стадіон військової частини А0000.
3. Час проведення – 15.00-17.30.
4. Учасники свята – підрозділи військової частини відповідно до штату механізованої бригади.

Оцінювання гри

Будь ласка, позначте бал за кожним критерієм. Обчисліть загальний бал (max 30 балів).

Критерії оцінювання ділової гри «Спортивне свято» НФПіС

№ з/п	Критерії	Оцінки				
		1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	6	7
1.	Робота в команді					
2.	Креативність					
3.	Якість розроблення визначених умовами гри документів (оформлення, змістовне наповнення)					
4	Якість презентаційного матеріалу					
5.	Якість доповіді командира (головного судді змагань)					
6.	Самооцінка					

Сума балів _____

ДОДАТОК Г.2

Методика проведення навчальної гри «Брейн-Ринг» на практичному етапі

Мета гри. Систематизація та закріплення теоретичних спеціальних і фахових знань за темами спеціального курсу; розвиток професійно важливих якостей НФПіС; мотивації до здійснення фахової та навчальної діяльності військовослужбовців.

Загальні положення гри

Час відведений на гру: 60 хв.

Місце проведення: навчальна аудиторія

Команда складається з 6 військовослужбовців, з них 5 основних і 1 запасний (на момент початку гри в її складі повинно бути не менше чотирьох осіб), що підтверджується відповідною заявкою.

Для вирішення спірних питань під час проведення гри заздалегідь створюється апеляційне журі, яке затверджується викладачем.

Питання для проведення гри складаються викладачем та експертами.

Порядок проведення гри

Викладач має право:

перевіряти відповідність ігрового складу команди поданій заявці;

слідкувати за змінами у складах команд;

позбавляти права участі в грі окремих гравців, які під час гри некоректно поведуть себе по відношенню до колег, суперників, ведучого.

Головне завдання команд – дати правильну відповідь на поставлене ведучим запитання протягом 1 хвилини.

За кожен вірну відповідь на питання команда отримує один бал.

Якщо у відповіді наведено додаткова інформація, правильною відповіддю вважається фраза або слово, які відповідають формі питання. Невірна додаткова інформація не враховується у разі, якщо вона не змінює зміст відповіді.

Відповідь вважається невірною, якщо:
не розкриває зміст питання з достатнім ступенем конкретизації;
у відповіді допущені помилки (невірно вказані імена, прізвища, назви, дати, способи дії тощо).

Команди-учасниці під час гри повинні: залишатись на своїх ігрових місцях до закінчення гри; не заважати роботі ведучого; дбайливо ставитися до ігрового обладнання та приміщення, в якому проходять ігри.

Правила гри

Після оголошення запитання, ведучий промовляє слово: «Час!», з якого починається відведений командам термін на пошук відповіді.

По завершенню часу на обговорення (тривалість 1 хвилина) про свою готовність відповідати команди заявляють підняттям прапорця капітаном команди, але не раніше завершення оголошення тексту питання та промовляння ведучим слова «Час!». У випадку порушення цієї вимоги, ведучим фіксується фальстарт і команда позбавляється права відповіді. У разі невірної дострокової відповіді однієї з команд інша має право продовжувати обговорення протягом часу, що залишився.

Після надання права на відповідь, капітан команди призначає гравця, який це зробить найкраще. З цього моменту будь-яке обговорення та підказки за ігровим столом не допускаються. Рішення про зарахування відповіді приймає ведучий.

У випадку виникнення спірних ситуацій щодо не зарахування відповіді або некоректності поставлених запитань, капітан команди має право подати відповідну апеляцію до ведучого, який протягом 2 хвилин після подання апеляції приймає остаточне рішення. Апеляція подається в усній формі одразу після оголошення ведучим відповіді на питання.

Переможцем гри стає команда, яка першою набрала 6 балів.

По завершенні гри здійснюється колегіальне обговорення проблемних питань щодо методики організації та проведення гри.

Перелік питань для проведення гри «Брейн-Ринг»

1. Дайте визначення поняттю «фізична підготовка».
2. Визначить п'ять основних функцій НФПіС військової частини.
3. Доповніть фразу «начальник фізичної підготовки і спорту бригади відповідає за організацію фізичної підготовки і спорту в бригади і зобов'язаний розробляти плани спортивно-масової роботи бригади».
4. Охарактеризуйте п'ять особливостей військово-професійної діяльності НФПіС.
5. Дайте визначення поняттю «Фізична підготовленість».
6. Назвіть основні форми фізичної підготовки.
7. Доповніть визначення «спортивно-масова робота спрямована на ...».
8. Дайте визначення поняттю «Облік фізичної підготовки».
9. Доповніть речення «порядок організації та проведення спортивно-масової роботи визначається щорічним наказом командира військової частини та відображається в розпорядку дня, в якому зазначаються: ...».
10. Що включає в себе спортивно-масова робота у військовій частині?
11. Для організації навчально-тренувальної роботи в збірних спортивних командах військової частини, із числа найбільш підготовлених осіб призначається позаштатний тренер зі спорту. Визначить його функціональні обов'язки.
12. Доповніть визначення «навчально-тренувальні збори для підготовки збірних команд військових частин проводяться напередодні змагань тривалістю відповідно до їх рангу: ...».
13. Доповніть визначення «дозвіл на відрядження спортсменів для підготовки та участі у змаганнях, які проводяться місцевими фізкультурними і спортивними організаціями, надається: командувачами оперативних командувань, видів Збройних Сил України, якщо термін відрядження не перевищує».

14. Назвіть будь ласка трьох призерів Чемпіонату України з футболу Прем'єр ліги сезону 2018-2019 року.
15. Назвіть види забезпечення фізичної підготовки.
16. Дайте визначення поняттю «тренувальна діяльність».
17. Назвіть та дайте стисло характеристику способам проведення змагань.
18. Назвіть чотири основні принципи підготовки спортсменів.
19. Доповніть речення «для керівництва спортивно-масовою роботою у військовій частині створюється ... ».
20. Дайте визначення поняттю «тренувальне навантаження».

ДОДАТОК Г.3

навчальний тренінг «Професійно важливі якості НФПіС»

Мета тренінгу: визначення професійно важливих якостей НФПіС, а також їх впливу на успішність фахової діяльності.

Завдання тренінгу:

розвиток аналітичного, практичного, фахового мислення, активності, комунікабельності, ініціативності, креативності;

сприяння усвідомленню важливості розвиненості професійно важливих якостей для фахової діяльності НФПіС;

розвиток вміння спілкуватись і встановлювати міжособистісні зв'язки з іншими посадовими особами, висловлювати власні думки в стандартних і нестандартних ситуаціях фахової діяльності.

Програма тренінгу:

1. Вступна навчальна дискусія-мозковий штурм «Професійно важливі якості НФПіС – важлива складова фахової компетентності».

Час: 20 хв.

Хід проведення. Викладач ділить слухачів на групи по 3-4 військовослужбовця. Кожній з груп необхідно визначити професійно важливі якості НФПіС, зробити їх рейтинг та розташувати від найважливішого до менш важливого. Під час обговорення необхідно аргументувати важливість кожної якості та підкріпити їх прикладами реальних фахових ситуацій. Після закінчення обговорення слухачі в групах письмово оформлюють рейтинг на великому аркуші або дошці. Представник від кожної групи знайомить всіх учасників тренінгу з розробленим рейтингом, аргументуючи кожен його позицію.

2. Основна навчальна дискусія.

Мета: з'ясування сутності визначених у рейтингу понять (професійно важливих якостей); усвідомлення їх важливості для проходження військової служби в ЗС України.

Час: 25 хв.

Хід проведення. Кожна з груп в результаті «мозкового штурму» дає визначення кожній якості з рейтингу. Визначення повинні бути коротким і зрозумілим. Після закінчення обговорення в групах кожне визначення виписується на дошці або на великому аркуші ватману. Представник від кожної групи знайомить з виробленими визначеннями всіх учасників. Після того, як групи представляють свої визначення, викладач дає на розгляд груп заздалегідь підготовлені визначення з наукових джерел. Учасники мають можливість ознайомитися з існуючими визначеннями і висловити своє ставлення до них.

3. Заключна частина тренінгу.

Мета: закріпити отриманні знання, щодо професійно важливих якостей НФПіС.

Час: 5 хв.

Хід проведення. Кожний офіцер робить запис в робочі зошити тих понять, які йому найбільше імпонують. Викладач дає оцінку діям кожної команди і окремо кожному НФПіС. Визначає найбільш активних учасників тренінгу, відповідає на питання слухачів.

ДОДАТОК Г.4

Приклади фахових ситуацій для розвитку практичних умінь, навичок, здатностей і професійно важливих якостей для здійснення ефективної фахової діяльності у нестандартних умовах

Ситуація 1. Ви – НФПіС. Один з заступників командира військової частини має постійні претензії до методів Вашої роботи. Помітно, що він вас не поважає, намагається чинити тиск. Ви вважаєте, що дієте відповідно до своїх функціональних обов'язків. Що б Ви зробили для вирішення цієї проблеми? Як би Ви побудували свою розмову з ним?

Ситуація 2. Ви – НФПіС. Група офіцерів управління вашої частини регулярно уникає заняття з фізичної підготовки, на їх думку, через погане самопочуття. Ви вважаєте, що вони «прикидаються» хворими. Які Ваші дії для вирішення цієї проблеми? Як би Ви побудували свою розмову з ними?

Ситуація 3. Ви – НФПіС. Здійснюєте перевірку спортивно-масової роботи в підрозділах частини. Спостерігаєте, що особовий склад певного підрозділу займається не у відповідності до плану проведення зазначеного заходу та без контролю з боку командира підрозділу. Сержантський склад застосовує заходи нестатутного впливу до окремих військовослужбовців цього підрозділу. Піком Вашого обурення стало те, що один із них проігнорував Ваше зауваження. Як би Ви відреагували на цю ситуацію? Що би Ви йому сказали? Чи застосовували би Ви якісь дії щодо нього? Що б Ви зробили для вирішення цієї проблеми?

Ситуація 4. Ви – НФПіС, якій отримав завдання на організацію і проведення змагань з плавання серед підрозділів частини. Нажаль спеціально обладнаного місця для цього заходу в частині немає. В свою чергу, міський плавальний басейн готовий допомогти у вирішенні цього питання, але тільки на платній основі та у чітко визначений час. Коштів на цей захід у військовій частині у поточному році не заплановано. Які Ваші практичні дії для вирішення цієї проблеми?

Ситуація 5. Ви – НФПіС. На рахунки вашої військової частини надійшли кошторисні призначення за статтею, що дає можливість закупити спортивний інвентар та обладнання для проведення заходів фізичної підготовки і спорту. Які Ваші практичні дії та першочергові заходи у цій ситуації?

Ситуація 6. Ви – НФПіС. Відповідно до плану ранкової зарядки на місяць військові підрозділи Вашої частини, загальною кількістю 450 осіб, займаються за трьома варіантами. На початку наступного тижня до Вашої військової частини будуть прикомандировані ще 600 військовослужбовців іншої частини, які теж будуть займатися ранковою фізичною зарядкою. Пропускна спроможність об'єктів НМТБ військової частини складає 500 осіб за годину. Чи існує в цьому випадку проблема? Що б Ви зробили для її вирішення?

ДОДАТОК Д

Методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»

Інструкція: Вам пропонується розглянути певну кількість тверджень, спрямованих на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій в реальних умовах Вашої життєдіяльності. Відповідайте, по можливості, швидко, довго не замислюючись над кожним запитанням. Пам'ятайте, що поганих чи хороших відповідей немає, є тільки Ваша власна думка. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це, відповідно, «+» чи «-», які потрібно поставити поруч із номером запитання.

Запитання методики

1. Чи любите Ви лежати на дивані, нічого не роблячи?
2. Чи любите Ви заробляти гроші й отримувати від цього задоволення?
3. Чи часто Вас навідує думка, що хочеться сходити в театр чи на виставу?
4. Чи часто Ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте Ви, що любов – визначальне почуття в житті?
6. Чи любите Ви читати військові книги про щось нове і невідоме Вам?
7. Чи хочете Ви стати начальником, рангом вищим, ніж Ви?
8. Чи хочете Ви, щоб Вас поважали друзі за Ваші особисті якості?
9. Чи хочете Ви самі брати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах) на користь близьких Вам людей?
10. Чи вважаєте Ви, що без спілкування з друзями Ваше життя буде тьмяним та безрадіним?
11. Чи вважаєте Ви, що було би здоров'я, а все інше докладеться?
12. Чи часто Вам хочеться розслабитися (наприклад, послухати легку музику)?
13. Ви обрали свою професію, в основному, тому, що вона може приносити великий матеріальний заробіток?

Продовження додатку Д

14. Чи вважаєте Ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати?
15. Якщо хтось з Ваших знайомих захворів, чи знайдете час, щоб його відвідати?
16. Ваш шлюб укладено (буде укладено) по любові?
17. Чи зі всіма керівними документами Ви ознайомлюєтесь?
18. Чи хотіли Ви у школі бути організатором?
19. Якщо Ви зробили непорядний вчинок по відношенню до друзів чи співробітників, чи будите Ви переживати з цього приводу?
20. Чи вважаєте Ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна що-небудь змінити в суспільному житті?
21. Чи можете Ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте Ви, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс)?
23. Головне для Вас – Ваш настрій на даний момент, а що буде потім – не важливо?
24. Чи вважаєте Ви, що головне – це придбати житло, машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите Ви прогулюватися у лісі, в парку?
26. Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Любов – це почуття, яке народжується і вмирає?
28. Хотіли би Ви стати військовим вченим чи науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значимо, чи від неї більше клопоту і всіляких неприємностей?
30. Чи хотіли б Ви, щоб у Вас було більше друзів?

Продовження додатку Д

31. Чи спадало Вам на думку зайнятися перебудовою будь-якої громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?
32. Чи багато вільного часу Ви бажали би приділяти спілкуванню?
33. Чи часто Ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо вміти отримувати задоволення?
35. Якби все почати спочатку, чи вибрали б Ви тепер більш високооплачувану роботу, ніж ту, яка є?
36. Чи хотіли б Ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте Ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?
38. Почуття любові для Вас – це першооснова життя, чи ні?
39. Чи часто Ви задаєте собі запитання: “А чому саме так?”
40. Хотіли б Ви «робити» політику?
41. Чи часто Ваш внутрішній голос задає вам запитання: “А чи поважають мене оточуючі?”
42. Чи є для Вас суспільні явища предметом обговорення?
43. Якщо Ви три дні проведете на безлюдному острові, чи помрете від самотності?
44. Чи катаєтесь Ви на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?
45. Чи часто Ви довго мрієте, лежачи із закритими очима?
46. Головне в житті – це заробляти гроші, створювати власний бізнес?
47. Чи часто Ви купуєте картини та інші художні твори, а чи хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось із Ваших близьких надовго захворів, чи будете Ви без його прохання виконувати обов'язки по господарству?
49. Чи любите Ви маленьких дітей?
50. Хотіли б Ви досягти значних успіхів у військовій професії?
51. Хотіли б Ви бути схожим на будь-яку відому людину (актора, політика, бізнесмена)?

Продовження додатку Д

52. Чи важливо Вам, щоб Вас поважали товариші по службі за Ваші професійні знання?
53. Хотіли б Ви у даний час що-небудь самі зробити в політиці?
54. Ви рішуча людина?
55. Чи ходите Ви у сауну, до басейну, у лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки хорошого фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. Чи вважаєте Ви, що дуже важливо накопичувати матеріальні засоби і передавати їх дітям?
58. Хотілося б Вам коли-небудь самому намалювати картину чи створити музику?
59. Коли маленька дитина плаче – це «крик про допомогу»?
60. Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» – це про Вас?
62. Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали знаменитими людьми?
63. Хотіли б Ви, щоб товариші по службі зверталися до Вас за допомогою в особистих питаннях, як до людини?
64. У суспільному житті нехай залишається все, так як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

Номер запитання										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Σ										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Перерахуємо ці цінності в узагальненому вигляді:

стовбець 1 – приємне проведення часу, відпочинок;

стовбець 2 – високий матеріальний добробут;

стовбець 3 – пошук і насолода прекрасним;

стовбець 4 – допомога і милосердя до інших людей;

стовбець 5 – любов, кохання;

стовбець 6 – пізнання нового у світі, природі, людині;

стовбець 7 – високий соціальний статус і управління людьми;

стовбець 8 – визнання і повага людей і вплив на оточуючих;

стовбець 9 – соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві;

стовбець 10 – спілкування;

стовбець 11 – здоров'я.

Обробка та інтерпретація результатів. В контексті нашого дослідження підраховується сума балів за стовбці 6, 7, 8, 9, 10. Кожна позитивна відповідь оцінюється в 4 бали.

Висновок про рівень розвиненості фахової компетентності за відповідним показником робиться з урахуванням 100 бальної шкали:

50-69 балів – низький рівень розвиненості;

70-89 балів – середній рівень розвиненості;

90-100 балів – високий рівень розвиненості.

ДОДАТОК Е

Методика для діагностики мотивації фахової діяльності за К. Замфір у модифікації А. Реана

Інструкція. Прочитайте нижче мотиви фахової діяльності та оцініть їх значимість для Вас за п'ятибальною шкалою.

Тест

№ з/п	Мотив	1 бал	2 бали	3 бали	4 бали	5 балів
		майже повністю незначимо	трохи незначимо	посередньо	значимо	дуже значимо
1.	Заробіток грошей					
2.	Прагнення до руху в кар'єрі					
3.	Прагнення уникнути критики зі сторони колег					
4.	Прагнення уникнути можливих неприємностей і покарання					
5.	Потреба в досягненні соціального престижу і поваги					
6.	Задоволення від самого процесу і результату праці					
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій професії (діяльності)					

Інтерпретація опитувальника: Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації за ключами.

$$ВМ = (\text{оцінка пункту 6} + \text{оцінка пункту 7})/2;$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка пункту 1} + \text{оцінка пункту 2} + \text{оцінка пункту 5})/3;$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка пункту 3} + \text{оцінка пункту 4})/2.$$

Показником ступеня вираженості кожного типу мотивації буде число у межах від 1 до 5 (можливо дробове). На основі отриманих даних визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між трьома видами мотивації.

Найкращим, оптимальним, мотиваційним комплексом особистості вважаються два типа співвідношення:

1) $BM \geq ЗПМ \geq ВНМ$ та 2) $BM = ЗПМ \geq ЗНМ$.

Найгіршим мотиваційним комплексом вважається тип:

3) $ЗНМ \geq ЗПМ \geq BM$.

Обробка та інтерпретація результатів. В контексті нашого дослідження співвідношення:

$BM \geq ЗПМ \geq ВНМ$ – відповідає 90-100 балам за загальною шкалою та високому рівню мотивації до здійснення фахової діяльності;

$BM = ЗПМ \geq ЗНМ$ – відповідає 70-89 балам за загальною шкалою та середньому рівню мотивації до здійснення фахової діяльності;

$ЗНМ \geq ЗПМ \geq BM$ – відповідає 50-69 балам за загальною шкалою та низькому рівню мотивації до здійснення фахової діяльності.

ДОДАТОК Є

Авторська анкета для визначення ставлення начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних сил України до обраного фаху

Інструкція. Просимо уважно ознайомитись з питаннями анкети та різноманітними варіантами відповідей. Свій вибір позначте підкресленням літери одного з варіантів відповіді.

1. Яке Ваше ставлення до професії та обраного фаху?

- а) професія та обраний фах дуже подобається;
- б) швидше подобається, ніж не подобається;
- в) швидше не подобається, ніж подобається;
- г) професія та обраний фах не подобається.

2. Що саме приваблює Вас у фаховій діяльності НФПіС?

- а) робота відповідає моїм здібностям та моєму характеру;
- б) робота з людьми;
- в) можливість самовдосконалення;
- г) гарний заробіток.

3. Уявіть, що Ви знову абітурієнт і маєте намір вступити до вузу.

Чи обрали б Ви знову свою професію та обраний фах?

- а) так;
- б) швидше так, ніж ні;
- в) швидше ні, ніж так;
- г) ні.

4) Як Ви оцінюєте свої здібності за фахом?

а) хочу бути професіоналом і впевнений, що маю здібності до даної діяльності;

б) хочу бути професіоналом, але не впевнений, що маю здібності до даної діяльності;

в) не знаю, чи є у мене відповідні здібності, і чи хочу бути професіоналом в даній області;

г) не хочу бути професіоналом і впевнений, що в мене немає відповідних здібностей.

5. Чи хотіли б Ви змінити свою професію і свій фах?

а) ні;

б) швидше ні, ніж так;

в) швидше так, ніж ні;

г) так.

Обробка та інтерпретація результатів.

Обрані варіанти відповідей відповідають наступній кількості балів:

а) 20 балів;

б) 15 балів;

в) 10 балів;

г) 5 балів.

Висновок про рівень розвиненості фахової компетентності за відповідним показником робиться з урахуванням 100 бальної шкали:

50-69 балів – низький рівень розвиненості;

70-89 балів – середній рівень розвиненості;

90-100 балів – високий рівень розвиненості.

ДОДАТОК Ж

Тест на визначення рівня військово-професійних знань

Виберіть правильний варіант відповіді.

1. Збройні Сили України – це...

а) військове формування, на яке відповідно до Конституції України покладаються оборона України, захист її суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності;

б) військове формування, на яке відповідно до наказу Міністерства оборони України покладаються оборона України, захист її суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності;

в) формування, на яке відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України покладаються оборона України, захист її суверенітету, територіальної цілісності та недоторканності.

2. Статути Збройних Сил України включають:

а) дисциплінарний статут Збройних Сил України, статут гарнізонної та вартової служб Збройних Сил України, стройовий статут Збройних Сил України;

б) статут внутрішньої служби Збройних Сил України, статут гарнізонної та вартової служб Збройних Сил України, стройовий статут Збройних Сил України;

в) статут внутрішньої служби Збройних Сил України, дисциплінарний статут Збройних Сил України, статут гарнізонної та вартової служб Збройних Сил України, стройовий статут Збройних Сил України.

3. Військова дисципліна – це . . .

а) бездоганне і неухильне додержання всіма військовослужбовцями та працівниками Збройних Сил України порядку і правил, встановлених військовими статутами та іншим законодавством України;

б) бездоганне і неухильне додержання всіма військовослужбовцями порядку і правил, встановлених військовими статутами та іншим законодавством України;

в) бездоганне і неухильне додержання всіма військовослужбовцями порядку і правил, встановлених наказами Міністерства оборони України, Генерального штабу Збройних Сил України та іншим законодавством України.

4. Варта – це...

а) озброєний підрозділ, віднаряджений для виконання бойового завдання з метою охорони та оборони військових об'єктів, бойових прапорів та осіб, яких тримають на гауптвахті й у дисциплінарній частині (батальйоні);

б) підрозділ, що віднаряджений для виконання бойового завдання з метою охорони та оборони військових об'єктів, бойових прапорів та осіб, яких тримають на гауптвахті й у дисциплінарній частині (батальйоні);

в) озброєний підрозділ, віднаряджений для виконання завдання з метою охорони та оборони військових об'єктів, бойових прапорів та осіб, яких тримають на гауптвахті й у дисциплінарній частині (батальйоні).

5. Стрій – це...

а) визначене Стрйовим статутом Збройних Сил України розміщення військовослужбовців, підрозділів для їх спільних дій у пішому порядку;

б) визначене Стрйовим статутом Збройних Сил України розміщення військовослужбовців та працівників Збройних Сил України, підрозділів і частин для їх спільних дій у пішому порядку та/або на машинах;

в) визначене Стрйовим статутом Збройних Сил України розміщення військовослужбовців, підрозділів і частин для їх спільних дій у пішому порядку та/або на машинах.

6. Фланг – це...

- а) правий (лівий) бік строю;
- б) правий (лівий) край строю;
- в) правий (лівий) край строю при розташуванні на місці.

7. Фронт – це...

- а) бік строю, до якого військовослужбовці повернені обличчям, а машини – лобовою частиною;
- б) бік строю, до якого військовослужбовці повернені обличчям,
- в) бік строю, до якого військовослужбовці повернені по фронту, а машини – лобовою частиною.

8. Шеренга – це...

- а) стрій, у якому військовослужбовці розміщені один біля одного на встановлені інтервали;
- б) стрій, у якому військовослужбовці розміщені один біля одного на одній лінії;
- в) стрій, у якому військовослужбовці розміщені один біля одного на одній лінії відповідно до встановлених інтервалів.

9. Інтервал – це...

- а) відстань по фронту між машинами, підрозділами та частинами;
- б) відстань між військовослужбовцями (машинами), підрозділами;
- в) відстань по фронту між військовослужбовцями (машинами), підрозділами та частинами.

10. Дистанція – це...

- а) відстань у глибину між військовослужбовцями (машинами), підрозділами та частинами;
- б) відстань між військовослужбовцями (машинами), підрозділами та частинами від першого до останнього;

в) відстань між військовослужбовцями (машинами), підрозділами та частинами.

11. Двошеренговий стрій – це...

а) стрій, у якому військовослужбовці однієї шеренги розміщені за військовослужбовцями іншої шеренги на відстані одного кроку;

б) стрій, у якому військовослужбовці однієї шеренги розміщені за військовослужбовцями іншої шеренги на відстані одного кроку (витягнутої руки, покладеної долонею на плече військовослужбовця, що стоїть попереду);

в) стрій, у якому військовослужбовці однієї шеренги розміщені за військовослужбовцями іншої шеренги на відстані одного витягнутої руки, покладеної долонею на плече військовослужбовця, що стоїть попереду.

12. Колона – це...

а) стрій, у якому військовослужбовці або підрозділи (машини) розміщені один за одним на відповідних дистанціях;

б) стрій, у якому військовослужбовці або підрозділи (машини) розміщені один (одна) за одним (одною) на відповідних дистанціях та інтервалах встановлених цим Статутом або командиром;

в) стрій, у якому військовослужбовці або підрозділи (машини) розміщені один (одна) за одним (одною) на дистанціях, встановлених цим Статутом або командиром.

13. Напрямний – це...

а) військовослужбовець (підрозділ, машина), що рухається на чолі строю у визначеному напрямку;

б) військовослужбовець (підрозділ, машина), що рухається на чолі колони у визначеному напрямку;

в) військовослужбовець (підрозділ), що рухається на чолі строю у визначеному напрямку відповідно до встановленої швидкості та дистанції.

14. Тактичні дії – це...

- а) організовані дії військової частини і підрозділів під час виконання поставлених завдань, встановлених наказом командира (начальника);
- б) організовані дії військової частини і підрозділів під час виконання поставлених завдань, встановлених розпорядженням старшого начальника;
- в) організовані дії військової частини і підрозділів під час виконання поставлених завдань.

15. Похідний порядок – це...

- а) шикування підрозділів для пересування в колонах;
- б) шикування підрозділів та військової техніки для пересування в колонах;
- в) шикування підрозділів для пересування в колонах під час руху.

16. Взвод – це...

- а) військове формування, складовий елемент роти;
- б) формування, складовий елемент роти;
- в) військове формування, складовий елемент роти, батальйону, полку.

17. Управління – це...

- а) специфічний різновид трудової діяльності;
- б) специфічний вид діяльності людини;
- в) специфічний різновид діяльності людини в суспільстві.

18. Види рішень за способом їх прийняття:

- а) Емпіричне, інтуїтивне, інформаційно-аналітичне;
- б) Ситуаційне, інтуїтивне, аналітично-перевірене;
- в) Емпіричне, наказове, інформаційно-аналітичне.

19. Наказ – це...

- а) розпорядчий документ, що видається керівником підприємства, організації, установи у межах своєї компетенції;
- б) розпорядчий документ, що видається керівником підприємства, організації, установи на правах єдиноначальності й у межах своєї компетенції;
- в) розпорядчий документ, що видається керівником підприємства, на правах єдиноначальності й у межах своєї компетенції.

20. Періоди навчання у військах:

- а) Базовий, підтримуючий, відновлювальний;
- б) Базовий, інтенсивний, підтримуючий;
- в) Початковий, базовий, інтенсивний.

Обробка та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень військово-професійних знань визначається за 100 бальною шкалою та відповідає наступним значенням:

- 50-69 балів – низький рівень розвиненості за показником;
- 70-89 балів – середній рівень розвиненості за показником;
- 90-100 балів – високий рівень розвиненості за показником.

ДОДАТОК 3

Тест на визначення рівня фахових знань

Виберіть правильний варіант відповіді.

1. Фізична підготовка – це ...

а) комплекс заходів щодо фізичного вдосконалення військовослужбовців, спрямований на формування загальних і спеціальних фізичних якостей, розвиток військово-прикладних навичок, виховання морально-вольових і психологічних якостей;

б) комплекс заходів щодо фізичного вдосконалення військовослужбовців, спрямований на розвиток загальних і спеціальних фізичних якостей, формування військово-прикладних навичок, виховання морально-вольових і психологічних якостей;

в) комплекс заходів у військовій частині (підрозділі) спрямований на розвиток загальних і спеціальних фізичних якостей, формування військово-прикладних навичок, виховання морально-вольових і психологічних якостей.

2. Мета фізичної підготовки:

а) забезпечити готовність військовослужбовців до професійної діяльності;

б) забезпечити фізичну готовність військовослужбовців до виконання функціональних обов'язків;

в) забезпечити фізичну готовність військовослужбовців до професійної діяльності.

3. Фізична готовність – це...

а) ступінь оволодіння військовослужбовцями знаннями, вміннями та здатностями, які забезпечують їм можливість ефективно виконувати завдання за призначенням відповідно до займаних посад (військових спеціальностей);

б) ступінь оволодіння військовослужбовцями знаннями, вміннями, а також встановленими стандартами фізичної підготовки, які забезпечують здатність військовослужбовців ефективно виконувати завдання за призначенням відповідно до займаних посад (військових спеціальностей);

в) ступінь оволодіння встановленими стандартами фізичної підготовки, які забезпечують здатність військовослужбовців ефективно виконувати завдання за призначенням відповідно до займаних посад (військових спеціальностей).

4. Фізична підготовленість – це...

а) визначений навчальними нормативами рівень розвитку загальних і спеціальних фізичних якостей, що характеризує функціональний та морально-психологічний стан військовослужбовців;

б) визначений навчальними нормативами рівень розвитку загальних і спеціальних фізичних якостей, володіння військово-прикладними навичками, що характеризує функціональний та морально-психологічний стан військовослужбовців;

в) визначений навчальними нормативами рівень розвитку загальних і спеціальних фізичних якостей, що характеризує функціональний та морально-психологічний стан військовослужбовців і готовність до виконання завдань за призначенням.

5. Загальні фізичні якості – це...

а) властивості організму, що забезпечують рухову активність та функціональний стан військовослужбовців;

б) властивості військовослужбовців, що забезпечують рухову активність та їх функціональний стан;

в) властивості організму, що забезпечують рухову активність та здоровий спосіб життя військовослужбовців.

6. Спеціальні фізичні якості – це ...

а) властивості організму, які забезпечують його стійкість до впливу певних несприятливих чинників військово-професійної діяльності;

б) властивості організму, які забезпечують його готовність протидіяти несприятливим чинникам військово-професійної діяльності та фахової діяльності;

в) властивості організму військовослужбовця, які забезпечують його стійкість до впливу певних обставин під час здійснення військово-професійної діяльності.

7. Основними формами фізичної підготовки є:

а) навчальні заняття, ранкова фізична зарядка, спортивно-масова робота, змагання на першість військової частини (підрозділу), самостійна підготовка;

б) навчальні заняття, фізичне тренування в процесі навчально-бойової діяльності, ранкова фізична зарядка, спортивно-масова робота, самостійна підготовка;

в) навчальні заняття, супутнє фізичне тренування, ранкова фізична зарядка, спортивно-масова робота, індивідуальні фізичні тренування.

8. Ранкова фізична зарядка проводиться з метою:

а) систематичного тренування військовослужбовців, приведення організму після сну в бадьорий стан;

б) систематичного фізичного тренування військовослужбовців, приведення організму після сну в стан готовності до виконання завдань за призначенням;

в) систематичного фізичного тренування військовослужбовців, приведення організму після сну в бадьорий стан.

9. Розділи фізичної підготовки (відповідно до діючої Настанови):

- а) загальна фізична підготовка, рукопашна підготовка, спеціальна (військово-прикладна) фізична підготовка;
- б) загальна фізична підготовка, рукопашна бій, військово-прикладна фізична підготовка;
- в) легка атлетика та прискорене пересування, гімнастика, рукопашна бій, спортивні та рухливі ігри, подолання перешкод, лижна підготовка, військово-прикладне плавання.

10. Фізичне навантаження – це...

- а) вплив фізичних вправ на організм військовослужбовців, яке визначається частотою серцевих скорочень (пульсу) за хвилину;
- б) ступінь впливу виконання фізичних вправ на організм, яке визначається частотою серцевих скорочень (пульсу) за хвилину;
- в) ступінь впливу виконання спеціальних фізичних вправ на організм, яке залежить від частоти серцевих скорочень (пульсу) за хвилину.

11. Керівництво фізичною підготовкою у військовій частині покладається на:

- а) командира військової частини;
- б) заступника командира військової частини через начальника фізичної підготовки і спорту військової частини;
- в) командира військової частини через начальника фізичної підготовки і спорту військової частини.

12. За організацію фізичної підготовки у військовій частині відповідає:

- а) заступник командира військової частини;
- б) начальник фізичної підготовки і спорту військової частини;
- в) заступник командира військової частини та начальник фізичної підготовки і спорту.

13. Планування фізичної підготовки у військовій частині здійснюється:

- а) начальником штабу військової частини;
- б) начальником штабу спільно з начальником фізичної підготовки і спорту військової частини;
- в) начальником фізичної підготовки і спорту військової частини.

14. Облік фізичної підготовки – це...

- а) документальне підтвердження організації та проведення фізичної підготовки, до якого входить ведення, систематизація та збереження інформації;
- б) документальне підтвердження проведення фізичної підготовки, до якого входить ведення, систематизація та збереження інформації;
- в) документальне підтвердження організації фізичної підготовки, до якого входить ведення, систематизація та збереження інформації.

15. Види забезпечення фізичної підготовки:

- а) матеріально-технічне, фінансове, медичне, наукове, методичне, інформаційне, правове;
- б) матеріальне, фінансове-господарське, медичне, науково-методичне, інформаційне, правове;
- в) матеріально-технічне, фінансове, медичне, наукове, методичне.

16. Кількість категорій військовослужбовців (у тому числі резервістів) Збройних Сил України за рівнем вимог до їх фізичної підготовленості для складання навчальних нормативів з фізичної підготовки:

- а) 2;
- б) 3;
- в) 4.

17. Кількість вікових груп для складання навчальних нормативів з фізичної підготовки чоловіками особами офіцерського рядового, сержантського і старшинського складу, які проходять військову службу за контрактом:

- а) 5;
- б) 6;
- в) 7.

18. Лікувальна фізична культура спрямована на:

- а) відновлення функцій організму військовослужбовців засобами фізичної підготовки під час захворювань;
- б) відновлення функцій організму військовослужбовців засобами фізичної підготовки після перенесених захворювань;
- в) відновлення функцій організму військовослужбовців засобами фізичної підготовки та медицини після перенесених захворювань.

19. Оцінка фізичної підготовки військової частини, складається з оцінок фізичної підготовленості, перевірених військовослужбовців і визначається:

- а) «відмінно» – якщо одержано 80 % позитивних оцінок, при цьому половина і більше перевірених одержали оцінку «відмінно»; «добре» – якщо одержано 70 % позитивних оцінок, при цьому половина перевірених одержали оцінку не нижче «добре»; «задовільно» – якщо одержано 60 % позитивних оцінок; «незадовільно» – якщо не виконані вимоги на оцінку «задовільно» або до перевірки було представлено менше 50 % військовослужбовців (позапланової (раптової) перевірки* – 30 %) від складу за списком підрозділів, що перевіряються, більше 20 % із числа перевірених військовослужбовців не виконали залікові нормативи;

б) «відмінно» – якщо одержано 90 % позитивних оцінок, при цьому половина і більше перевірених одержали оцінку «відмінно»; «добре» – якщо одержано 80 % позитивних оцінок, при цьому половина і більше перевірених одержали оцінку не нижче «добре»; «задовільно» – якщо одержано 70 % позитивних оцінок; «незадовільно» – якщо не виконані вимоги на оцінку «задовільно» або до перевірки було представлено менше 60 % військовослужбовців (позапланової (раптової) перевірки* – 40 %) від складу за списком підрозділів, що перевіряються, більше 20 % із числа перевірених військовослужбовців не виконали залікові нормативи зі спеціальної фізичної підготовки;

в) «відмінно» – якщо одержано 95 % позитивних оцінок, при цьому половина і більше перевірених одержали оцінку «відмінно»; «добре» – якщо одержано 85 % позитивних оцінок, при цьому половина перевірених одержали оцінку не нижче «добре»; «задовільно» – якщо одержано 75 % позитивних оцінок; «незадовільно» – якщо не виконані вимоги на оцінку «задовільно» або до перевірки було представлено менше 60 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів, що перевіряються, більше 20 % із числа перевірених військовослужбовців не виконали залікові нормативи зі спеціальної фізичної підготовки.

20. Загальна оцінка з фізичної підготовки військової частини знижується на 1 бал за кожну з таких умов:

а) якщо у військовій частині представлено для перевірки менше 60 % підрозділів у повному складі; якщо більше 20 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, призначених для перевірки, не брали участі у перевірці; якщо більше 20 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, не брало участі у перевірці з причини перебування їх у групі ЛФК або звільнених за станом здоров'я);

б) якщо у військовій частині представлено для перевірки менше 40 % (позапланової (раптової) перевірки – 30 %) підрозділів у повному складі; якщо більше 25 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, призначених для перевірки, не брали участі у перевірці; якщо більше 10 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, не брало участі у перевірці з причини перебування їх у групі ЛФК або звільнених за станом здоров'я; якщо дві категорії військовослужбовців у військовій частині оцінені «незадовільно»;

в) якщо у військовій частині представлено для перевірки менше 50 % (позапланової (раптової) перевірки – 40 %) підрозділів у повному складі; якщо більше 30 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, призначених для перевірки, не брали участі у перевірці; якщо більше 15 % військовослужбовців від складу за списком підрозділів військової частини, не брало участі у перевірці з причини перебування їх у групі ЛФК або звільнених за станом здоров'я; якщо дві категорії військовослужбовців у військовій частині оцінені «незадовільно».

Обробка та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень дидактичних знань визначається за 100 бальною шкалою та відповідає наступним значенням:

50-69 балів – низький рівень розвиненості за показником;

70-89 балів – середній рівень розвиненості за показником;

90-100 балів – високий рівень розвиненості за показником.

ДОДАТОК К

Тест на визначення рівня дидактичних знань

Виберіть правильний варіант відповіді.

1. Дидактика – це ...

- а) наука про навчання, її мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати;
- б) наука освіти, її мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати;
- в) наука про навчання і освіти, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати.

2. Навчання – це ...

- а) впорядкована взаємодія педагога з учнями, спрямована на досягнення визначеної мети;
- б) впорядкована діяльність педагога, спрямована на досягнення визначеної мети;
- в) впорядкована діяльність учнів, спрямована на досягнення визначеної мети.

3. Освіта – це ...

- а) процес і результат передачі учням систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів;
- б) процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів;
- в) процес і результат отримання людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів.

4. Викладання – це ...

- а) діяльність тих, хто передає знання та уміння;
- б) діяльність тих, хто навчається;
- в) діяльність тих, хто навчає.

5. Учіння – це ...

- а) діяльність тих, хто навчається;
- б) діяльність тих, хто передає знання та уміння;
- в) спільна діяльність тих, хто навчає та навчається.

6. Навчальний процес – це ...

- а) система організації навчальної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння;
- б) система організації виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння;
- в) система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння.

7. Принципи навчання – це ...

- а) вимоги до організації дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей;
- б) спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей;
- в) вимоги до проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із його закономірностей.

8. Форма навчання – це ...

а) зовнішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності учнів та вчителів, який здійснюється в певному порядку і режимі, та залежить від кількості учнів, характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу, рівня самостійності, специфіки педагогічної діяльності;

б) внутрішня сторона організації навчального процесу, що відображає спосіб організації діяльності учнів та вчителів, який здійснюється в певному порядку і режимі, та залежить від кількості учнів, характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу, рівня самостійності, специфіки діяльності;

в) зовнішня сторона організації навчально-виховного процесу, що відображає спосіб організації діяльності учнів та вчителів, який здійснюється в певному порядку і режимі, та залежить від кількості учнів, характеру взаємодії суб'єктів навчального процесу, рівня самостійності, специфіки педагогічної діяльності.

9. Метод навчання – це ...

а) прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності;

б) способи спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності;

в) способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності.

10. Засоби навчання – це ...

- а) матеріальний об'єкт, який використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності;
- б) ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовують для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності;
- в) ідеальний або матеріальний об'єкт, який використовують в навально-пізнавальній та практичній діяльності.

11. Знання – це ...

- а) сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне та практичне оволодіння певним предметом;
- б) сукупність ідей людини, в яких виражається практикоорієнтоване оволодіння певним предметом;
- в) сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння певним предметом.

12. Уміння – це ...

- а) здатність робити що-небудь, зумовлена набутим досвідом;
- б) здатність робити що-небудь, зумовлена набутими знаннями;
- в) здатність робити що-небудь, зумовлена набутими знаннями та досвідом.

13. Навички – це...

- а) уміння, доведені до автоматизму, високого ступеня досконалості;
- б) здатності, доведені до автоматизму, високого ступеня досконалості;
- в) уміння та отримані знання, доведені до автоматизму, високого ступеня досконалості.

14. Фізичне виховання – це ...

а) спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованої систематичної дії на людину фізичними вправами, силами природи з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних спроможностей, формування й покращання основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі у суспільному, виробничому й культурному житті;

б) спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованої систематичної дії на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних спроможностей, формування й покращання основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі у суспільному, виробничому й культурному житті;

в) педагогічний процес цілеспрямованої систематичної дії на людину фізичними вправами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконалення морфологічних і функціональних спроможностей, формування й покращання основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних із ними знань, забезпечення готовності людини до активної участі у суспільному, виробничому й культурному житті.

15. Фізичні якості – це ...

а) властивості, що характеризують окремі якісні сторони спроможностей людини;

б) властивості, що характеризують окремі якісні сторони розумових спроможностей людини;

в) властивості, що характеризують окремі якісні сторони рухових спроможностей людини.

16. Сила – це ...

- а) здатність переборювати певний опір або протидіяти йому за рахунок діяльності м'язів та фізичних вправ;
- б) здатність переборювати певний опір або протидіяти йому за рахунок виконання фізичних вправ силової спрямованості;
- в) здатність переборювати певний опір або протидіяти йому за рахунок діяльності м'язів.

17. Витривалість – це ...

- а) спроможність ефективно виконати вправи, переборюючи зовнішнє та внутрішнє стомлення, що розвивається;
- б) здатність до ефективного виконання вправи, переборюючи стомлення, що розвивається;
- в) здатність до ефективного виконання вправи, переборюючи зовнішнє та внутрішнє стомлення, що розвивається.

18. Гнучкість – це ...

- а) здатність людини виконувати рухи з більшою амплітудою;
- б) здатність людини виконувати рухи в суглобах з більшою амплітудою за певний проміжок часу;
- в) здатність людини виконувати рухи в суглобах з можливо більшою амплітудою.

19. Швидкість – це ...

- а) здатність людини до термінового реагування на подразники і до високої швидкості рухів, що виконуються при значному зовнішньому опорі;
- б) здатність людини до термінового реагування на подразники і до високої швидкості рухів, що виконуються за відсутності значного зовнішнього опору;

в) здатність людини до термінового реагування на подразники і до високої швидкості рухів, що виконуються за відсутності значного зовнішнього опору за одиницю часу.

20. Координація– це ...

а) здатність людини раціонально діяти при вирішенні конкретних рухових завдань;

б) здатність людини раціонально узгоджувати рухи ланок тіла при вирішенні конкретних рухових завдань;

в) здатність людини раціонально узгоджувати свої рухи при вирішенні конкретних рухових завдань.

Обробка та інтерпретація результатів. За кожну вірну відповідь нараховується 5 балів. Рівень дидактичних знань визначається за 100 бальною шкалою та відповідає наступним значенням:

50-69 балів – низький рівень розвиненості за показником;

70-89 балів – середній рівень розвиненості за показником;

90-100 балів – високий рівень розвиненості за показником.

ДОДАТОК Л

Квазіпрофесійні завдання для визначення рівня розвиненості НФПіС за праксеологічним показником.

Тема: розроблення проекту наказу «Про організацію фізичної підготовки та спортивно-масової роботи у військовій частині А0000 в 20__ навчальному році» з відповідними додатками.

Мета: навчитися розробляти проект основного наказу з питань фізичної підготовки у військовій частині.

Завдання роботи:

1. Визначити актуальність наказу.
2. Визначити основні пункти наказу.
3. Розкрити основні та додаткові форми фізичної підготовки військовослужбовців.
4. Обґрунтувати та розробити додатки до наказу відповідно до вихідних даних.
5. Зробити висновки по роботі.

Вихідні дані:

№ з/п	Найменування	Кількість
1.	Особовий склад (всього) військовослужбовці-чоловіки військовослужбовці-жінки працівники Збройних сил	1400 1100 200 100
2.	Підрозділи	відповідно до штату механізованої бригади
3.	Спортивні об'єкти на території військової частини: спортивний зал гімнастичний майданчик майданчик для гри у волейбол майданчик для рукопашного бою смуга перешкод дистанція бігу на 100 м дистанція бігу на 1, 2, 3 км	1 1 1 1 1 1 (плац військової частини) 2 (територія військової частини, військовий полігон)

№ з/п	Найменування	Кількість
4.	Спортивні об'єкти поза межами військової частини: басейн стрілецький тир на 50 м	1 1
5.	Збірні команди за видами спорту: рукопашний бій бокс гирьовий спорт футбол (футзал) офіцерське триборство спортивне орієнтування перетягування канату	1 1 1 1 1 1 1
6.	Перевірка рівня фізичної підготовленості особового складу військової частини	2 (квітень, жовтень)

Обробка та інтерпретація результатів. Якість та повнота розроблених проектів наказів оцінюється за допомогою методу експертної оцінки за 100 бальною шкалою та відповідає наступним значенням:

50-69 балів – низький рівень розвиненості за показником;

70-89 балів – середній рівень розвиненості за показником;

90-100 балів – високий рівень розвиненості за показником.

ДОДАТОК М

Методика для діагностики комунікативних та організаційних здібностей за В. Синявським та В. Федоришиним

Інструкція до тесту. Вам запропоновано прості запитання. Поставте у листі відповідей знак «+» (плюс), якщо Ваша відповідь – «так» або знак «-» (мінус), якщо Ваша відповідь – «ні».

№ з/п	Запитання	Так	Ні
1	Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?		
2	Чи часто Вам вдається схилити більшість колег до прийняття вашої думки?		
3	Чи довго Вас турбує почуття образи, нанесеної Вам кимось з друзів?		
4	Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації?		
5	Чи прагнете Ви до нових знайомств?		
6	Чи подобається Вам організовувати свята, колективні виїзди на природу, вечірки тощо?		
7	Чи вірно, що Вам краще і простіше проводити час за читанням книги або, наприклад, за комп'ютером, ніж з людьми?		
8	Якщо виникають перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то Ви легко відступаєте від них?		
9	Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, котрі значно старші Вас?		
10	Чи любите Ви організовувати з друзями різні розваги?		
11	Чи важко Вам включатися в нові для Вас стосунки, компанії?		
12	Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, котрі потрібно було зробити сьогодні?		
13	Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?		
14	Чи прагнете Ви до того, щоб Ваші колеги діяли відповідно до Вашої думки?		
15	Чи важко Вам освоюватись у новому колективі?		
16	Чи вірно те, що у Вас не буває конфліктів з колегами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків;		
17	Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитись і поговорити з новою людиною?		
18	Чи часто Ви при розв'язанні важливих справ берете ініціативу в свої руки?		
19	Чи часто у Вас виникає роздратування від спілкування з людьми і Вам хочеться побути наодинці?		
20	Чи правді те, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій обстановці?		
21	Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?		

Продовження додатку М

№ з/п	Запитання	Так	Ні
22	Чи виникає у Вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?		
23	Чи виникає у Вас почуття утруднення, незручності або засоромлення, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?		
24	Чи втомлюєтесь Ви від частого спілкування з друзями?		
25	Чи любите Ви брати участь у колективних заходах, розвагах?		
26	Чи часто Ви виявляєте ініціативу при розв'язанні питань, які зачіпають інтереси Ваших друзів?		
27	Чи правда, що Ви відчуваєте себе непевним серед малознайомих людей?		
28	Чи вірно те, що Ви прагнете до доведення своєї правоти?		
29	Чи важко Вам внести оживлення в малознайому для Вас компанію?		
30	Чи подобається Вам організувати щось для інших, зокрема, свята, урочистості, виявляти ініціативу при підготовці вечірок?		
31	Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?		
32	Чи прагнете Ви відстоювати свою думку, рішення, якщо воно не було відразу прийнято іншими?		
33	Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в малознайому компанію?		
34	Чи охоче Ви беретесь до організації заходів для інших людей?		
35	Чи правда, що Ви відчуваєте себе досить впевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?		
36	Чи часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?		
37	Чи вірно, що у Вас багато друзів?		
38	Чи часто Ви опиняєтесь у центрі уваги інших людей?		
39	Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?		
40	Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи знайомих?		

Обробка та інтерпретація результатів. Відповіді порівняйте з наведеним нижче ключем (окремо за комунікативними та організаторськими здібностями).

Комунікативні здібності:

«Так» – питання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

«Ні» – питання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності:

«Так» – питання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

«Ні» – питання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Обробка та інтерпретація результатів. Підраховується кількість відповідей, що збігаються з ключем, та обчислюється оціночний коефіцієнт (окремо за комунікативними та організаторськими здібностями) за формулою: $K=0,05 C$,

де C – кількість відповідей, що збігається з ключем.

Оцінний коефіцієнт і рівень здібностей:

0,10-0,55 – низький рівень (відповідає 50-69 балам загальної шкали);

0,56-0,65 – середній рівень (відповідає 70-89 балам загальної шкали);

0,66-1,00 – високий рівень (відповідає 90-100 балам загальної шкали).

ДОДАТОК Н

Квазіпрофесійні завдання для визначення рівня розвиненості НФПіС за педагогічним показником.

Тема: проведення комплексного навчально-тренувального заняття з особовим складом навчальної групи.

Мета: вдосконалити вміння в проведенні основної частини навчально-тренувального заняття.

Завдання роботи:

1. Розробити методичні рекомендації та план проведення заняття.
2. Підготувати навчальну матеріально-технічну базу, спортивний інвентар та обладнання до проведення заняття.
3. Провести заняття з особовим складом навчальної групи відповідно до вихідних даних.
4. Зробити висновки по роботі.

Вихідні дані:

Номер навчальної групи – 8344 (курси підвищення кваліфікації фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах)).

Вид заняття – практичне (навчально-тренувальне).

Метод проведення заняття – фізичних вправ.

Навчальні питання:

перше – ознайомлення з технікою виконання вправи підтягування на перекладені;

друге – розучування прийомів рукопашного бою з макетом ножа;

третє – вдосконалення техніки бігу на дистанцію 1 км.

Дата проведення заняття – 16.05.2019.

Тривалість заняття–1 година.

Місце проведення заняття – навчально-спортивна база Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Кількість особового складу – 11 осіб.

Обробка та інтерпретація результатів. Якість проведення навчального заняття, повнота розроблених методичних рекомендацій та плану проведення заняття оцінюється за допомогою методу експертної оцінки за 100 бальною шкалою та відповідає наступним значенням:

50-69 балів – низький рівень розвиненості за показником;

70-89 балів – середній рівень розвиненості за показником;

90-100 балів – високий рівень розвиненості за показником.

ДОДАТОК О

Методика самооцінки функціонального стану “САН”

(В. А. Доскін та ін.)

Методика призначена для оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою.

Інструкція: «Вам необхідно співвіднести свій стан із рядом ознак за багатоступінчатою шкалою. Шкала складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення. Ви повинні вибрати та помітити (обвести) цифру, яка найбільш точно відображає Ваш стан на даний час».

Реєстраційний бланк

П. І. Б. _____

Дата _____

№ з/п	Стан	3	2	1	0	1	2	3	Стан
1	Самопочуття добре	3	2	1	0	1	2	3	Самопочуття погане
2	Відчуваю себе сильним	3	2	1	0	1	2	3	Відчуваю себе слабким
3	Пасивний	3	2	1	0	1	2	3	Активний
4	Малорухливий	3	2	1	0	1	2	3	Рухливий
5	Веселий	3	2	1	0	1	2	3	Сумний
6	Гарний настрої	3	2	1	0	1	2	3	Поганий настрої
7	Працездатний	3	2	1	0	1	2	3	Розбитий
8	Повний сил	3	2	1	0	1	2	3	Знесилений
9	Неквапливий	3	2	1	0	1	2	3	Швидкий
10	Бездіяльний	3	2	1	0	1	2	3	Діяльний
11	Щасливий	3	2	1	0	1	2	3	Нещасний
12	Життєрадісний	3	2	1	0	1	2	3	Похмурий
13	Напружений	3	2	1	0	1	2	3	Розслаблений
14	Здоровий	3	2	1	0	1	2	3	Хворий
15	Збайдужілий	3	2	1	0	1	2	3	Захоплений
16	Байдужий	3	2	1	0	1	2	3	Схвилюваний
17	Запальний	3	2	1	0	1	2	3	Смутний
18	Радісний	3	2	1	0	1	2	3	Тужливий
19	Відпочилий	3	2	1	0	1	2	3	Втомлений

20	Свіжий	3	2	1	0	1	2	3	Виснажений
21	Сонливий	3	2	1	0	1	2	3	Збуджений
22	Бажання відпочити	3	2	1	0	1	2	3	Бажання працювати
23	Спокійний	3	2	1	0	1	2	3	Заклопотаний
24	Оптимістичний	3	2	1	0	1	2	3	Песимістичний
25	Витривалий	3	2	1	0	1	2	3	Швидко втомлюється
26	Бадьорий	3	2	1	0	1	2	3	В'ялий
27	Розуміти важко	3	2	1	0	1	2	3	Розуміти легко
28	Неуважний	3	2	1	0	1	2	3	Уважний
29	Повний надій	3	2	1	0	1	2	3	Розчарований
30	Задоволений	3	2	1	0	1	2	3	Незадоволений

Ключ до опитувальника:

запитання на самопочуття – 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26;

запитання на активність – 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28;

запитання на настрій – 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Обробка та інтерпретація результатів. Під час обробки отриманих даних оцінки респондентів необхідно перекодувати таким чином: індекс 3, що відповідає незадовільному самопочуттю, низькій активності і поганому настрою, приймається за 1 бал; наступний за ним індекс 2 – за 2 бали; індекс 1 – за 3 бали, і так до індексу 3 із протилежного боку шкали, який, відповідно, приймається за 7 балів.

Запитання 1, 2, 5-8, 11-14, 17-20, 23-26, 29, 30 оцінюються від семи до одного бала, а запитання 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28 – від одного до семи. Позитивні стани завжди отримують високі бали, а негативні – низькі. За цими «наведеними» балами й розраховується середнє арифметичне – як в цілому, так і окремо, по активності, самопочуттю і настрою. Отримані по кожній категорії результати діляться на 10. Середній бал шкали дорівнює 4. Оцінки, що перевищують 4 бали, свідчать про сприятливий стан респондента, оцінки, нижчі чотирьох, свідчать про зворотнє. Нормальні оцінки стану лежать в діапазоні 5,0–5,5 балів.

Результати тестування:

високий рівень (сприятливий функціональний стан) – 50 і більше балів, що відповідає 90-100 балам загальної шкали;

середній рівень (нейтральний функціональний стан) – 40-49 балів, що відповідає 70-89 балам загальної шкали;

низький рівень (несприятливий функціональний стан) – менше 40 балів, що відповідає 50-69 балам загальної шкали.

ДОДАТОК П

Методика Н. Стамбулової «Оцінка вольових якостей»

Інструкція. Прочитайте уважно кожне судження. Подумайте, наскільки воно характерно для Вас. Виходячи з цього, виберіть відповідну відповідь із п'яти запропонованих варіантів, і її номер поставте в протоколі навпроти номера відповідного судження.

Варіанти для відповідей:

1. «Так не буває» (+2).
2. «Мабуть, неправильно» (+1).
3. «Може бути» (0).
4. «Напевно, так» (-1).
5. «Упевнений, що так» (-2).

Відповівши на запитання першого опитувальника («Цілеспрямованість»), переходьте до наступного, і так до кінця, поки не заповните весь зведений протокол.

Запитання методики

Цілеспрямованість

1. Приступаючи до будь-якої справи, завжди чітко усвідомлюю, чого я хочу досягти.
2. Невдача у роботі спонукає мене працювати з подвійною енергією.
3. Мої інтереси нестійкі, не можу поки визначити, чого я прагну у житті.
4. Я чітко уявляю собі, чого хочу навчитися в університеті.
5. Під час роботи мені швидко набридає працювати чітко, у відповідності з планом.
6. Якщо вже ставлю перед собою певну мету, то неухильно прагну до її досягнення, як би не було важко.
7. На кожному занятті ставлю перед собою конкретні завдання.

Продовження додатку П

8. При невдачах мене завжди долають сумніви, чи варто продовжувати розпочату справу.
9. Чітке планування роботи не характерне для мене.
10. Рідко замислююся над тим, як можна застосувати знання, отриманні в університеті, у майбутній військово-професійній діяльності.
11. Ніколи сам не проявляю ініціативи у постановці нових цілей, вважаю за краще слідувати вказівкам інших.
12. Зазвичай, під впливом різного роду перешкод моє прагнення до мети значно слабшає.
13. У мене є головна мета життя.
14. Після невдачі на роботі довго не можу змусити себе працювати на повну.
15. До громадської роботи ставлюся з меншою відповідальністю, ніж до навчання і занять спортом.
16. Як правило, заздалегідь намічаю конкретні завдання, планую свою роботу.
17. Постійно відчуваю потребу ставити перед собою нові цілі й досягати їх.
18. Починаючи нову справу, не завжди чітко уявляю собі, до чого варто прагнути; зазвичай, сподіваюся, що це проясниться у ході роботи.
19. Завжди намагаюся до кінця виконати будь-яке суспільне доручення.
20. Навіть при невдачах мене не покидає впевненість, що досягну поставленої мети.

Сміливість і рішучість

1. Коли приймаю будь-яке рішення, завжди реально оцінюю свої можливості.
2. Не боюся втручатися у ситуації на вулиці, якщо потрібно запобігти нещасному випадку.
3. Мені важко виконувати свої обіцянки.

Продовження додатку П

4. Коли висловлюю свою думку, не зважаю на можливість конфлікту.
5. Усвідомлення, що суперник сильніший, є для мене серйозною перешкодою.
6. Легко звільняюсь від тривоги, побоювань, страху.
7. Встановивши для себе розпорядок дня, чітко його дотримуюсь.
8. Мене часто мучать сумніви.
9. Мені більше до душі, якщо відповідальність за спільну справу несуть інші, а не я.
10. Навряд чи зможу ризикнути запобігти нещасному випадку.
11. Коли аналізую свої вчинки, часто приходжу до висновку, що недостатньо добре продумав і спланував свої дії.
12. Як правило, уникаю ризикованих ситуацій.
13. Не відчуваю страху перед сильним суперником.
14. Багато разів вирішував з наступного дня почати «нове життя», проте зранку все йшло по-старому.
15. Можливість конфлікту змушує мене тримати свої думки при собі.
16. Зазвичай, мені легко вдається впоратися зі своїми сумнівами.
17. Постійно відчуваю відповідальність за свої справи і вчинки.
18. Із важкістю долаю страх.
19. Для мене винятковий випадок, якщо я не зміг дотриматися слова.
20. Можливість ризикнути приносить мені радість.

Наполегливість і завзятість

1. Починаючи будь-яку справу, впевнений, що зроблю все можливе для її виконання.
2. Завжди до кінця відстоюю свою думку, якщо впевнений, що правий.
3. Я не в змозі примусити себе працювати, якщо втомлений.
4. Коли беру участь у змаганнях, то борюся щосили, до останньої миті.
5. Мені важко доводити до кінця громадські справи.
6. Мені характерні планомірність та систематичність у роботі.

Продовження додатку П

7. У військово-професійній діяльності змушую себе до кінця виконувати завдання, навіть якщо дуже втомився.
8. Часто кидаю на півдорозі розпочаті справи, втративши інтерес до них.
9. Мені більше до душі легкі, нехай навіть менш результативні шляхи досягнення до мети.
10. Не можу змусити себе планомірно займатися упродовж усього семестру, особливо із тих навчальних предметів, які даються важко.
11. Зазвичай не знаю, чи вистачить у мене бажання і сил завершити розпочату справу.
12. У мене ніколи не з'являється бажання поставити перед собою важко досяжну мету.
13. Систематично готуюся до навчальних занять в університеті.
14. Невдача у роботі різко знижує мою активність і бажання продовжувати її.
15. У суперечці найчастіше поступаюся іншим.
16. До кінця виконую навіть нудну й одноманітну роботу, якщо це необхідно.
17. Відчуваю особливу втіху, якщо успіх дістався з великими труднощами.
18. Не можу змусити себе працювати систематично.
19. Виконуючи громадські доручення, завжди досягаю того, що необхідно.
20. Досить часто відчуваю потребу випробувати себе у важких справах.

Ініціативність і самостійність

1. Як правило, всі важливі рішення приймаю без сторонньої допомоги.
2. Мені легко вдається побороти збентеження і першим зав'язати розмову з незнайомою людиною.

3. Ніколи за власною ініціативою не берусь за виконання громадських доручень.
4. При підготовці до навчальних занять досить часто читаю додаткову літературу, не обмежуючись лекцією чи підручником.
5. Відсутність підтримки у військово-професійній діяльності значно понижує мою кар'єрну перспективу на службі.
6. Найбільше мені подобається випробувати свої сили у творчій діяльності.
7. У військово-професійній діяльності намагаюся продумувати нові шляхи для вирішення завдань.
8. Відчуваю себе спокійно і впевнено, якщо хтось керує мною.
9. Перш, ніж щось зробити, завжди раджуся з кимось із знайомих.
10. У розмові чи при знайомстві прагну надати ініціативу іншим.
11. Для мене найзручніше виконувати роботу за точно відомим зразком.
12. Зазвичай відмовляюся від своїх планів, намірів, якщо хтось знаходить їх невдалими.
13. До громадської роботи ставлюся не формально, намагаюся зробити її не тільки корисною, а й цікавою.
14. При вивченні будь-якого навчального предмета не прагну знати більше, ніж потрібно для здачі заліку чи іспиту.
15. Зазвичай, не замислююся над змістом роботи, точно виконую те, що вимагає начальник (командир).
16. Прагну бути організатором нових справ у колективі.
17. Якщо впевнений, що правий, завжди роблю по-своєму.
18. Процес творчості не приваблює мене.
19. Результати моєї професійної діяльності практично не залежать від того, чи є у мене підтримка, чи ні.
20. При виконанні будь-якої роботи прагну внести щось нове, інакше.

Самовладання і витримка

1. Я легко можу змусити себе довго чекати, якщо це необхідно.
2. У суперечці мені, зазвичай, вдається зберігати спокій і об'єктивність.
3. Не можу нормально працювати, якщо мене щось турбує.
4. В екстремальних умовах службово-бойової діяльності чітко контролюю свої думки, почуття, дії, поведінку.
5. Зовсім не переношу болю.
6. Мені вдається зберігати ясність думки навіть в найскладніших життєвих ситуаціях.
7. Неприємності в університеті і вдома не знижують якості мого навчання.
8. Довге очікування дуже болісне для мене.
9. Буває, коли я стривожений, хвилююся, то абсолютно втрачаю контроль над собою.
10. Під час іспиту іноді не можу відповісти навіть те, що знаю.
11. Вважаю, що вміння володіти собою не так вже й важливі для людини.
12. Якщо у мене поганий настрій, ніколи не можу цього приховати.
13. На іспиті завжди мобілізуюся й отримую оцінку не нижче тієї, на яку розраховую.
14. Не можу стримати себе, щоб на грубість не відповісти тим же.
15. Коли беру участь у змаганнях, з важкістю володію собою.
16. Мені легко змусити себе стримати сміх, відчуваючи, що він недоречний.
17. Сильне хвилювання, як правило, не позначається на доцільності моїх дій і поведінці.
18. У складній ситуації зазвичай гублюся, не можу швидко прийняти потрібного рішення.

19. Можу змусити себе діяти, навіть долаючи біль, якщо це вкрай необхідно.

20. Спеціально вчуся володіти собою.

Протокол оцінки вольових якостей

№ з/п	Вольові якості				
	цілеспрямованість	сміливість і рішучість	наполегливість і завзятість	ініціативність і самостійність	самовладання і витримка
1.					
2.					
3.					
4.					
....					
19.					
20.					
В					
Г					

Ключ до опитувальника:

положення 1, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 20 слугують для діагностики вираженості вольових якостей;

положення 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 19 – для діагностики генералізованості вольових якостей.

Опрацювання даних. Підраховується алгебраїчна сума балів окремо за судженням параметра вираженості й генералізованості для кожної вольової якості.

Для переходу на позитивну шкалу оцінок, до сумарної оцінки додається 20 балів, і остаточні результати заносяться до протоколу.

Висновок про рівень розвитку кожної вольової якості робиться за параметрами вираженості й генералізованості з урахуванням таких нормативних показників та з перерахунком в 100 бальну шкалу:

0-19 балів – відповідає 50-69 балам 100 - ї шкали (низький рівень);

20-30 балів – відповідає 70-89 балам 100 - ї шкали (середній рівень);

31-40 балів – відповідає 90-100 балам 100 - ї шкали (високий рівень).

ДОДАТОК Р

**Підтвердження достовірності експериментальних даних
за Т-критерієм Вілкоксона для пов'язаних вибірок**

Таблиця критичних значень Т-критерію Вілкоксона

Число досліджуваних, n	$p=0.05$	$p=0.01$
5	0	—
6	2	—
7	3	0
8	5	1
9	8	3
10	10	5
11	13	7
12	17	9
13	21	12
14	25	15
15	30	19
16	35	23
17	41	27
18	47	32
19	53	37
20	60	43
21	67	49
22	75	55
23	83	62
24	91	69
25	100	76
26	110	84
27	119	92
28	130	101
29	140	110
30	151	120
31	163	130
32	175	140
33	187	151
34	200	162
35	213	173
36	227	185
37	241	198
38	256	211
39	271	224
40	286	238
41	302	252

Продовження таблиці Р

42	319	266
43	336	281
44	353	296
45	371	312
46	389	328
47	407	345
48	426	362
49	446	379
50	466	397

ДОДАТОК С

**Таблиця нарахування балів для визначення
рівня фізичної підготовленості**

Для військовослужбовців-чоловіків						
(вправи на силу, витривалість, швидкість та швидкісну витривалість)						
Б А Л И	Назви вправ					Б А Л И
	Біг на 3 км	Біг на 2 км	Біг на 1 км	Біг на 100 м	Підтягування на перекладині	
	№ 10	№ 9	№ 8	№ 14	№ 3	
Хвилин, секунд, раз						
1	2	3	4	5	6	7
50	11. 10	6. 45	3. 10	12. 0	30	50
49	11. 15	6. 50	3. 11	12. 1	29	49
48	11. 20	6. 55	3. 12	12. 2	28	48
47	11. 25	7. 00	3. 13	12. 3	27	47
46	11. 30	7. 05	3. 14	12. 4	26	46
45	11. 35	7. 10	3. 15	12. 5	25	45
44	11. 40	7. 15	3. 16	12. 6	24	44
43	11. 45	7. 20	3. 17	12. 7	23	43
42	11. 50	7. 25	3. 18	12. 8	22	42
41	11. 55	7. 30	3. 19	12. 9	21	41
40	12. 00	7. 35	3. 20	13. 0	20	40
39	12. 05	7. 40	3. 22	13. 1	19	39
38	12. 10	7. 45	3. 24	13. 2	18	38
37	12. 15	7. 50	3. 26	13. 3	17	37
36	12. 20	7. 55	3. 28	13. 4	16	36
35	12. 25	8. 00	3. 30	13. 5	15	35
34	12. 30	8. 05	3. 32	13. 6		34
33	12. 35	8. 10	3. 34	13. 7	14	33
32	12. 40	8. 15	3. 36	13. 8		32
31	12. 45	8. 20	3. 38	13. 9	13	31
30	12. 50	8. 25	3. 40	14. 0		30
29	12. 55	8. 30	3. 45	14. 1	12	29
28	13. 00	8. 35	3. 50	14. 2		28
27	13. 05	8. 40	3. 55	14. 3	11	27
26	13. 10	8. 45	4. 00	14. 4		26
25	13. 15	8. 50	4. 04	14. 5	10	25
24	13. 20	8. 55	4. 08	14. 6		24

Продовження додатку С

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
23	13. 25	9. 00	4. 12	14. 7	9	23
22	13. 30	9. 05	4. 16	14. 8		22
21	13. 35	9. 10	4. 20	14. 9	8	21
20	13. 40	9. 15	4. 24	15. 0		20
19	13. 45	9. 20	4. 28	15. 2	7	19
18	13. 50	9. 25	4. 32	15. 4		18
17	13. 55	9. 30	4. 36	15. 6	6	17
16	14. 00	9. 35	4. 40	15. 8		16
15	14. 10	9. 40	4. 44	16. 0	5	15
14	14. 20	9. 45	4. 48	16. 1		14
13	14. 30	9. 50	4. 52	16. 2		13
12	14. 40	9. 55	4. 56	16. 3	4	12
11	14. 50	10. 00	5. 00	16. 4		11
10	15. 00	10. 05	5. 10	16. 5		10
9	15. 10	10. 10	5. 20	16. 6	3	9
8	15. 20	10. 15	5. 30	16. 7		8
7	15. 30	10. 20	5. 40	16. 8		7
6	15. 40	10. 25	5. 50	16. 9	2	6
5	15. 50	10. 30	6. 00	17. 0		5
4	16. 00	10. 35	6. 10	17. 2		4
3	16. 10	10. 40	6. 20	17. 4	1	3
2	16. 20	10. 45	6. 30	17. 6		2
1	16. 30	10. 50	6. 40	17. 8		1

Обробка та інтерпретація результатів. Висновок про рівень фізичної підготовленості робиться за відповідно до вимог діючої Настанови з фізичної підготовки у Збройних Силах України.

ДОДАТОК Т

Картка вивчення самооцінки фахової компетентності НФПіС

Шановний колего! Просимо Вас виконати 2 завдання.

Першезавдання – оцінити рівень розвиненості своєї фахової компетентності за представленими критеріями за 6-и бальною шкалою:

низький рівень – 1 бал;

нижче середнього – 2 бали;

середній – 3 бали;

вище середнього – 4 бали;

високий – 5 балів;

дуже високий – 6 балів.

Для оцінки розвиненості відповідного показника необхідно обвести кружечком одну із цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, які характеризують ступінь розвиненості цього показника. Підрахуйте суму набраних Вами балів.

№ з/п	Критерій	Показники	Оцінка					
			1	2	3	4	5	6
1.	цінісно-мотиваційний	фахові цінності	1	2	3	4	5	6
		фахові мотиви	1	2	3	4	5	6
		ставлення до фаху	1	2	3	4	5	6
Сума балів за критерій								
2.	когнітивний	військово-професійні знання	1	2	3	4	5	6
		фахові знання	1	2	3	4	5	6
		дидактичні знання	1	2	3	4	5	6
Сума балів за критерій								
3.	організаційно-діяльнісний	праксеологічний аспект	1	2	3	4	5	6
		організаційний аспект	1	2	3	4	5	6
		педагогічний аспект	1	2	3	4	5	6
Сума балів за критерій								
4.	індивідуально-психічний	функціональний стан	1	2	3	4	5	6
		вольові якості	1	2	3	4	5	6
		рівень фізичної підготовленості	1	2	3	4	5	6
Сума балів за критерій								
5.	суб'єктний	самооцінка рівня розвиненості ФК	1	2	3	4	5	6
		рефлексія та саморефлексія	1	2	3	4	5	6
		суб'єктність	1	2	3	4	5	6
Сума балів за критерій								
Сума балів за 5 критеріями (max - 90 балів)								

Продовження додатку Т

Другезавдання – оцінити загальний рівень розвиненості своєї фахової компетентності за 10-и бальною шкалою. Для оцінки необхідно обвести кружечком одну із цифр від 1 до 10.

Об'єкт самооцінки	Оцінка									
загальний рівень розвиненості фахової компетентності	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Самооцінка рівня розвиненості фахової компетентності визначається за сумою балів 1 та 2 завдання (max–100 балів) та відповідає наступним значенням:

15-44 балів – відповідає 50-69 балам загальної шкали (низький рівень);

45-74 балів – відповідає 70-89 балам загальної шкали (середній рівень);

75-100 балів – відповідає 90-100 балам загальної шкали (високий рівень).

ДОДАТОК У

Методика А. Карпова «Оцінка рефлексивності»

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень анкети. У бланку відповідей навпроти номерів запитань поставте «галочку», відповідну варіанту Вашої відповіді: абсолютно неправильно; неправильно; швидше неправильно; не знаю; швидше правильно; правильно; абсолютно правильно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у даному разі бути не може.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.

2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком алгоритму думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось мною незадоволений.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.

12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, коли я щось задумав, то прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, та розглядаю всі варіанти.
15. Я турбуюсь про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись думкою, що першою прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я насамперед починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось посварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Бланк відповідей

№ з/п твердження	абсолютно неправильно	неправильно	швидше невірно	не знаю	скоріше правильно	правильно	абсолютно правильно
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							

Опрацювання даних. Із цих 27-и тверджень 15 є прямими (номери запитань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів для отримання підсумкового балу.

Для визначення рівнів рефлексивності необхідно підсумувати бали із запитань 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, а потім до отриманої суми потрібно додати суму балів із запитань 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27. Сума балів із цих запитань розраховується таким чином: проставлений бал «перевертається» і сума вираховується з отриманих значень.

Поставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Отриманий в результаті інверсірування бал	1	2	3	4	5	6	7

Ключ до тесту-опитувальника рефлексивності Карпова.

3. Переведіть бали у стени по таблиці:

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81- 100	101- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	72 і вище

Для визначення окремого показника рефлексивності їх можна згрупувати у чотири групи:

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності – 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
- 2) ситуативна рефлексія твердження – 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;
- 3) рефлексія майбутньої діяльності – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
- 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми – 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації отриманих результатів на три основні категорії.

Результати методики, рівні або більше, ніж 7 стенів, свідчать про високорозвинену рефлексивність (відповідає 90-100 балам загальної шкали); від 4 до 7 стенів – індикатори середнього рівня рефлексивності (відповідає 70-89 балам загальної шкали); менші 4-х стенів – свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності (відповідає 50-69 балам загальної шкали).

ДОДАТОК Ф

Методика М. Щукиної «Оцінка рівня розвитку суб'єктності особистості»

Інструкція. Вам пропонується кілька тверджень про те, як поведуть себе люди, коли щось роблять чи відчують. Прочитайте уважно твердження і прийміть рішення, наскільки воно правильне по відношенню до Вас. Навпроти твердження поставте «галочку» в колоноку, залежно від того, наскільки часто так із Вами буває: постійно, часто, іноді, винятково, ніколи.

№ з/п	Твердження	Постійно	Часто	Іноді	Винятково	Ніколи
1	2	3	4	5	6	7
1.	Я сповнений енергії і бажання діяти.					
2.	Я чудово лагоджу із собою. Я знаю, яку роботу хочу виконувати, яких друзів мати, і взагалі, що для мене важливо.					
3.	Я замислююся, як впливають мої вчинки на оточуючих людей.					
4.	Буває, що люди висувають мені такі вимоги, які мене обурюють, але я, як виявилось, не в змозі захищати себе, стверджувати своє право на власні бажання та думки.					
5.	Я суворо дотримуюся тих правил, які вважаю справедливими, і борюся з тими, які вважаю несправедливими.					
6.	У житті я маю дуже чіткі цілі і наміри.					
7.	Мої стосунки з людьми, які мене оточують, викликають у мене занепокоєння й розгубленість.					
8.	У мене на все є власна думка.					
9.	Я хвилююся, що не зможу подбати про себе, якщо залишусь без важливої у своєму житті людини.					
10.	Те, що я роблю, і те, що відбувається в моєму житті, є досить значущим для мене.					
11.	У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі по собі.					
12.	Якщо для досягнення моїх цілей доводиться «переступати» через інших людей, я відмовляюся від таких цілей чи шукаю інші шляхи їх досягнення.					
13.	Мій настрій – чутливий прилад, мене легко вибити з колії.					
14.	В очікуванні важливих подій я прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.					
15.	Я думаю, що в моєму житті не було б стільки проблем, якби деякі люди змінили ставлення до мене.					

Продовження додатку Ф

№ з/п	Твердження	Постійно	Часто	Іноді	Винятково	Ніколи
1	2	3	4	5	6	7
16.	Я самостійно приймаю рішення.					
17.	Буває, я ловлю себе на думці, що нічого не роблю, чекаю, поки справи вирішаться самі по собі.					
18.	При суперечці найкраще задовольнити інтереси всіх сторін в їх спільній точці.					
19.	Мені багато чого не подобається у моїх відносинах з оточуючими, але я не в силах що-небудь змінити.					
20.	Я – автор своїх вчинків, свого життя.					
21.	Я думаю, що в мені немає нічого особливого.					
22.	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи хто в ньому винен, я починаю із себе.					
23.	Я порівнюю себе з іншими людьми і доводжу собі, що я кращий, чи, принаймні, не гірший за інших.					
24.	Я не надто вірю в себе, іноді відчуваю себе просто нікчемним.					
25.	Мені подобається спілкуватися з незвичайними людьми.					
26.	Я досить легко піддаюся навіюванням, потрапляю під вплив оточуючих.					
27.	Я замислююся над тим, якими будуть наслідки моїх вчинків.					
28.	У мене таке відчуття, що я себе до кінця не розумію.					
29.	У спілкуванні з людьми ініціатива знаходиться в моїх руках.					
30.	Я боюся самотності.					
31.	Мені цікаво жити.					
32.	Якщо трапляється невдача, я аналізую, де ж я вчинив неправильно.					
33.	У мене буває таке відчуття, що я не відповідаю очікуванням, які інші висуюють до мене.					
34.	У мені мирно уживаються мої достоїнства й недоліки.					
35.	Я відчуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності					
36.	У товаристві я відчуваю себе впевнено, спокійно розмовляю, без страху можу вказати на якусь дурницю чи виявлені прогалини у знаннях інших.					
37.	У важкі хвилини я будую плани на майбутнє.					
38.	Я легко «заражаюсь» почуттями оточуючих: веселощами, смутком, роздратуванням.					
39.	Для мене ясно, чого я хочу і до чого прагну.					
40.	Необхідність дотримання правил ввічливості обтяжує та дратує мене.					
41.	Я сумніваюся, що здатний знайти покликання і цікаві цілі в житті.					
42.	Розумніше робити будь-що звичним способом.					

Продовження додатку Ф

№ з/п	Твердження	Постійно	Часто	Іноді	Винятково	Ніколи
1	2	3	4	5	6	7
43.	У спілкуванні з людьми мені вдається відстоювати своє права на свободу.					
44.	Буває, що я застаю себе в очікуванні, що люди зателефонують чи напишуть мені.					
45.	Моя думка має вагу в очах оточуючих.					
46.	Буває, про мене говорять, що я сиджу і чекаю з моря погоди.					
47.	Кожна людина підпорядковується якимось правилам і законам.					
48.	Я сам коваль свого щастя.					
49.	Мені важко протистояти думкам друзів, навіть якщо я вважаю, що вони неправі.					
50.	Гадаю, я заслуговую поваги.					
51.	Мені важко бути настільки вільним, щоб бути самим собою.					
52.	Буває, я вимагаю від людей того, на що й сам неспроможний.					
53.	Мене дратує, якщо хтось думає не так, як я.					
54.	Я боюся відрізнятися від інших.					
55.	Мені не подобається, коли хтось одягається не так, як я.					
56.	Я живу сьогоднішнім днем, і мене мало хвилює, яким насправді виявиться моє майбутнє.					
57.	Я відчуваю себе нікому не потрібним.					
58.	Обставини сильніші за нас.					
59.	Люди, які мене оточують, набагато привабливіші, ніж я.					
60.	Я боюся виявитися «білою вороною», тому веду себе так, як мої друзі.					
61.	Буває спіймаю себе на думці, що спочатку роблю щось, а потім думаю.					

Ключ до опитувальника:

активність-реактивність – 1, 4, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 26, 29, 38, 46, 48;

автономність-залежність – 8, 9, 15, 16, 22, 30, 43, 44, 49, 51, 54;

цілісність-неінтегративність – 3, 12, 18, 22, 34, 52, 53, 55;

опосередкованість-неопосередкованість – 2, 6, 14, 27, 28, 32, 37, 39, 40, 47, 56, 58, 61;

креативність-репродуктивність – 20, 25, 31, 35, 41, 42, 54, 60;

самоцінність-малоцінність – 10, 21, 23, 24, 33, 36, 41, 45, 50, 57, 59.

Опрацювання даних. Для порівняння рівнів шести шкал при аналізі результатів показники з кожної шкали помножуються на коригуючі коефіцієнти: $k=1$ для шкал активність – реактивність і опосередкованість – неопосередкованість, $k=1,18$ для шкал автономність – залежність і самоцінність – малоцінність, $k=1,63$ для шкал цілісність – неінтегративність, креативність – репродуктивність.

За результатами діагностування визначається профіль суб'єктності-об'єктності особистості, який характерний для респондента. При цьому мінімальний бал за шкалою (0 балів) буде означати об'єктний полюс шкали, а максимальний бал (52 бали) – суб'єктний.

Таким чином, чим більшу кількість балів за шкалою набрав респондент, тим вищий рівень його суб'єктності:

0-19 балів – низький рівень (відповідає 50-69 балам загальної шкали);

20-39 балів – середній рівень (відповідає 70-89 балам загальної шкали);

40-52 балів – високий рівень (відповідає 90-100 балам загальної шкали).

ДОДАТОК Х

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження

ПОГОДЖЕНО

Заступник начальника Харківського
національного університету
Повітряних Сил з наукової роботи
Заслужений діяч науки і техніки
України, доктор технічних наук
професор

полковник
24.12.2019

Г.В. ПЕВЦОВ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Начальник Харківського
національного університету
Повітряних Сил
кандидат технічних наук

генерал-майор О.В. ТУРІНСЬКИЙ

24.12.2019

АКТ

про впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження ПОГРЕБНЯКА Дмитра Віталійовича за темою “Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти” у навчально-виховний процес Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

Голова – начальник кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки, канд. наук з фіз. виховання і спорту, доц., полковник Кирпенко В.М.

Члени комісії:

заступник начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки підполковник Яровий М.В.;

професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки, канд. наук з фіз. виховання і спорту, доц., прац. ЗСУ Піддубний О.Г.;

доцент кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки, канд. пед. наук, доц., прац. ЗСУ Попов Ф.І., встановила, що наукові положення розроблені особисто Погребняком Д.В. впроваджено у навчально-виховний процес Харківського Національного університету Повітряних Сил.

Перелік реалізації та впровадження результатів дослідження:

1. У змісті навчальної дисципліни “Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт” використовуються матеріали дисертації щодо методики розвитку фахової компетентності осіб офіцерського складу у системі післядипломної освіти.

2. Авторські розробки, представленні у дисертації, використано у процесі формування змісту програм навчальних дисциплін.

3. Підготовлені Погребняком Д.В. методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин використовуються науково-педагогічним складом ВВНЗ при викладанні навчальних дисциплін.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту (протокол № 6 від 23 грудня 2019 року).

Голова комісії:

Члени комісії:

Актом № 12/124

В.КИРПЕНКО
О.ПІДДУБНИЙ
М.ЯРОВИЙ
Ф.ПОПОВ



МІНІСТЕРСТВО ОБОРОНИ
УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК
ІМЕНІ ГЕТЬМАНА
ПЕТРА САГАЙДАЧНОГО

Код 08410370

«23» 12 2019 р.

№ 12/107

79012, м. Львів-12

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника Національної
академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
з навчально-виховної роботи
кандидат фізичних та спортивних наук, доцент
полковник

О. КРАСІЮК

« 23 » 12 / 2019 року



АКТ

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Погребняка Дмитра Віталійовича за темою
“Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту
військових частин у системі післядипломної освіти”
у навчально-виховний процес Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного**

Комісія у складі: голови – начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, доктора наук з фізичного виховання та спорту, професора, полковника РОМАНЧУКА С.В.; членів комісії – заступника начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, кандидата наук з фізичного виховання та спорту, підполковника ПЕТРУКА А.П., старшого викладача кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, кандидата наук з фізичного виховання та спорту, підполковника ФЕДАКА С.С., встановила, що наукові положення розроблені Погребняком Д.В. впроваджено у навчально-виховний процес Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Впровадження результатів дослідження дало можливість покращити як поняттєво-категоріальний апарат офіцерів і курсантів, так і впливати на розвиток (формування) їх фахової компетентності. Розроблені у дослідженні критерії та показники (ціннісно-мотиваційний, суб'єктний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та професійно важливі якості) оцінювання рівнів розвиненості фахової компетентності, а також виокремленні її рівні (високий, середній, низький) було враховано при оцінюванні рівнів розвиненості фахової компетентності офіцерів постійного складу та курсантів академії.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту (протокол № 6 від 20 грудня 2019 року).

Голова комісії: полковник

Члени комісії: підполковник
підполковник

С. РОМАНЧУК

А. ПЕТРУК

С. ФЕДАК

Продовження додатку X

ЗАТВЕРДЖУЮ

ТВО начальника Військового інституту
танкових військ Національного
технічного університету
"Харківський політехнічний інститут"
кандидат технічних наук
полковник

А. КОЧЕРГА

"26" 12 2019 року

АКТ

**про впровадження в освітній процес результатів дисертаційного
дослідження ПОГРЕБНЯКА Дмитра Віталійовича за темою
"Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки
і спорту військових частин у системі післядипломної освіти"
у навчально-виховний процес Військового інституту танкових військ
Національного технічного університету
"Харківський політехнічний інститут"**

Комісія у складі: голови – начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, кандидата наук з фізичного виховання і спорту полковника Корчагіна М.В.; членів комісії – ТВО заступника начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту підполковника Іщенка Є.А., доцента кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Цепляєва Ю.В., встановила, що наукові положення розроблені особисто Погребняком Д.В. впроваджено у навчально-виховний процес Військового інституту танкових військ Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут".

Перелік реалізації та впровадження результатів дослідження:

1. У змісті навчальної дисципліни "Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка" використовуються матеріали дисертації щодо методики розвитку фахової компетентності осіб офіцерського складу у системі післядипломної освіти.
2. Авторські розробки, представлені у дисертації, використано у процесі формування змісту програм навчальних дисциплін.
3. Підготовлені Погребняком Д.В. методичні рекомендації щодо розвитку фахової компетентності осіб офіцерського складу використовуються науково-педагогічним складом ВВНЗ при викладанні навчальних дисциплін.

Результати дослідження розглянуто на засіданні кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту (протокол № 10 від 26 грудня 2019 року).

Голова комісії: полковник

М. В. КОРЧАГІН

Члени комісії: підполковник
працівник ЗС України

Є. А. ІЩЕНКО
Ю. В. ЦЕПЛЯЄВ



**МІНОБОРОНИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ОБОРОНИ УКРАЇНИ
ІМЕНІ ІВАНА ЧЕРНЯХОВСЬКОГО**

Повітрофлотський проспект, 28
Київ, 03049

Тел.: (044) 271-06-97, (044) 248-10-78
E-mail: info@nuou.org.ua
Код ЄДРПОУ 07834530

від "12" 03 2020 р. № 182/1063
На № _____ від "___" _____ 20__ р

ЗАТВЕРДЖУЮ

Заступник начальника університету
з навчальної роботи

кандидат військових наук, доцент
генерал-майор



Сергій САЛКУЦАН
2020 року

АКТ

про впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження Погребняка Дмитра Віталійовича за темою "Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти"

Комісія у складі: голови – начальника навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій, кандидата педагогічних наук, доцента, полковника Петрачкова О. В.;

членів комісії – заступника директора науково-методичного центру організації освітньої діяльності працівника ЗС України Силенка Ю. О., начальника кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, кандидата педагогічних наук, доцента полковника Жембровського С. М., начальника науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, кандидата педагогічних наук підполковника Шемчука В. А. встановила:

1. Результати наукового дослідження сприяли поглибленню та систематизації теоретичних знань слухачів курсів підвищення кваліфікації та професійного рівня фахівців з питань організації та проведення фізичної підготовки у військах (силах), зокрема, усвідомленню необхідності розвитку фахової компетентності та її актуалізації у військово-професійній діяльності, вдосконаленню практичних умінь і здатностей щодо застосування методів і технологій її розвитку. Обґрунтовані автором організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти (педагогічне моделювання розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти; розробка сучасної комплексної методики розвитку їх фахової компетентності у системі

післядипломної освіти; забезпечення їх саморозвитку у процесі навчальної діяльності; використання об'єктивних критеріїв її оцінювання) були враховані при розробці змісту навчання та впровадженні в освітній процес у ході викладання теми 4 “Проведення фізичної підготовки у військовій частині”: практичних занять 4.4 “Спортивно-масова робота як одна з основних форм фізичної підготовки”, 4.6 “Методика проведення форм спортивно-масової роботи (навчально-тренувальних занять у збірних командах частини, змагань на першість військової частини)”, а також теми 5 “Методика проведення навчальних занять з фізичної підготовки” заняття 6 “Методика проведення практичних занять за розділом спортивні та рухливі ігри”.

2. Результати дисертаційного дослідження ПОГРЕБНЯКА Д. В. вважати реалізованими у освітньому процесі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

Голова комісії:

кандидат педагогічних наук, доцент
полковник



Олександр ПЕТРАЧКОВ

Члени комісії:

працівник ЗС України



Юрій СИЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
полковник



Сергій ЖЕМБРОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук
підполковник



Вадим ШЕМЧУК