# РОЗДІЛ 1

**Теоретико-методологічні підходи до вивчення психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян**

**1.1. Сучасні вимоги до змісту професійної діяльності фахівців-освітян**

Довідникові джерела поняття педагог трактують як (грецьк. paidagogós – вихователь, від páis, родовий відмінок paidós – дитя і ágo – веду, виховую) той, хто має здібності навчати, виховувати та проявляє це у своїй діяльності; особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки.

Долучаємося до думки про те, що у функціональній діяльності педагога й фахівця-освітянина дуже багато спільного. Гарний педагог обов’язково повинен бути організатором, а здібний педагог організатор не може не бути педагогом тому, що йому доводиться виховувати інших, передавати їм знання організаторської, суспільної роботи, самому бути зразком організованості, підготовленості, дисциплінованості.

Це людина, яка здатна внести певний порядок у будь-яку справу завдяки організаторському таланту, умотивовано "повести за собою". Відповідно до розміщення слів у назві посади – організаторська робота ніби знаходиться в підпорядкуванні іншої – педагогічної, яка збагачує сенс і розширює поле діяльності, та насправді вони є повноцінними партнерами в процесі виховання40. Його рольовий репертуар є дуже різноплановим та вимагає особливих здібностей, фізичного та морального напруження в реалізації поставлених професійних завдань. Педагог-організатор виконує ролі педагога, вихователя, організатора, психолога, тьютора, консультанта, артиста, сценариста, постановника, експерта та виступає певним джерелом знань і досвіду для партнерів діяльності.

Мета та основні аспекти наукового пошуку зумовлюють необхідність обґрунтування професіограми фахівця-освітянина. Це дозволить отримати повне уявлення про зміст його професійної діяльності; описати вимоги до особистісних характеристик, які сприятимуть оптимальним результатам праці; окреслити систему необхідних та достатніх знань, умінь, навичок. Визначене завдання стало основою для побудови змістової структури професійної компетентності педагога організатора та моделі її розвитку в умовах післядипломної освіти.

Розроблена професіограма слугуватиме орієнтованою базою для співвідношення вимог до професії та особистісних ресурсів, систематизації та аналізу змісту власної педагогічної діяльності, чіткого розуміння виконуваних посадових обов’язків, стане основою для проектування траєкторії розвитку професійної компетентності на певних етапах упродовж професійної діяльності.

Вивчаючи психологію професіоналізму, під професіограмою вчені пропонують розуміти науково обґрунтовані норми та вимоги професії до видів професійної діяльності та якостей особистості фахівця, які дозволяють йому ефективно виконувати вимоги професії, отримувати необхідний для суспільства продукт і водночас створювати умови для розвитку особистості самого працівника.

Розглядають професіограму як опис сукупності систематизованих, науково обґрунтованих структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об’єктивно необхідні особистості для виконання тієї чи іншої спеціалізованої діяльності або посадових функціональних обов’язків, а також визначені моральні та психолого-фізіологічні риси, адекватні умовам праці і вимогам часу на конкретному історичному етапі розвитку суспільства.

Серед базових понять педагогіки виділяють поняття "професіограма вчителя" та пояснює його як систему вимог, що ставить професія до людини, як своєрідний паспорт спеціаліста, що має кваліфікаційну характеристику, визначає обсяг і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних у педагогічній діяльності.

Спеціальною картою, яка містить розгорнутий перелік умов і характеристик трудової діяльності в професії, її окремих вимог і професійно-важливих якостей, якими повинен володіти працівник.

До її змісту дослідниця відносить: загальні відомості про професію та її динаміку у зв’язку з розвитком науки і техніки; соціальне та економічне значення; виробничу характеристику професії; опис трудового процесу; санітарно-гігієнічні умови праці з виділенням професійних шкідливостей і переліком фізіологічних умов та медичних протипоказань; перелік обсягу знань і вмінь, з виділенням тих, що визначають професійну майстерність; характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації; психограму49.

Наукові джерела містять інформацію про існування досліджень різних типів професіограм.

Обґрунтовано алгоритм вимог до їх моделювання, а саме: визначення предмета та результату праці; опис системи професійної діяльності з точки зору результатів праці; опис професії в цілісній системі характеристик; зазначення можливих траєкторій професійного розвитку особистості; зазначення можливих траєкторій розвитку в професії; показ можливих перспективних змін у самій професії; направленість на вирішення практичних задач; опис необхідних некомпенсованих психологічних професійних якостей, а також психологічних якостей людини, які відсутні, але можуть бути компенсовані.

До змістових компонентів професіограми пропонують включати трудограму (опис праці в професії) та психограму (опис людини праці в професії).

Для більш точного та повного опису праці до змісту означеного документа слід додати ще одну складову – соціограму – опис особистості в професії.

Беремо до уваги основні принципи побудови професіограм, а саме: комплексності, цілеспрямованості, типізації, диференціації, реальності, перспективності, надійності (екстремальні умови праці, стресовість), науковості.

Сучасні психологи вважають, що цей перелік є не повним, тому пропонують доповнити його принципами: етичності, системної детермінації (залежність професійної діяльності від організації умов, у яких працює суб’єкт праці), конкретності, цілісності, діяльнісного опосередкування.

За своєю класифікацією існуючі професіограми найчастіше належать до змішаного типу.

Отже, професіограма фахівця-освітянина – це детальний опис, еталон педагогічної праці, окресленої через систему вимог, які вона ставить до людини, включаючи основні особистісні характеристики, особливості мисленнєвих процесів, необхідні та достатні групи знань, умінь, навичок, якими повинен володіти фахівець для якісного виконання педагогічних функцій.

Посаду "педагог-організатор" відносимо до педагогічних професій, тому уявляємо її як цілісний феномен, що розвивається в історичних та соціально економічних аспектах, характеризується змінами, які відбулися у сфері педагогічної праці, в інституті професії.

Ураховуючи викладені попередньо положення, нами розроблено комплексну професіограму фахівця-освітянина, яка є гнучкою мобільною відкритою та може змінюватися з огляду на освітні стандарти та вимоги ринку праці.

Відповідно до теоретичних напрацювань щодо опису та класифікації професій, відносимо посаду "педагог-організатор" до типу професій "людина-людина", яка в контексті модульного підходу належить до соціономічних підтипів, де провідним предметом праці є інша людина, а стрижнем діяльності виступає її особистісний розвиток.

За оцінкою мети професійних задач визначений феномен має ознаки класу гностичних (орієнтація в інформаційних потоках, інноваціях, самоконтроль та якість власної діяльності та учнів, вирішення проблемних ситуацій засобами творчого підходу тощо), перетворювальних (вплив на розвиток дітей, саморозвиток, зміна освітнього середовища та ін.), пошукових (автономна діяльність з удосконалення процесу виховання, вирішення непередбачуваних ситуацій).

Специфіка професійної діяльності зазначеного фахівця на сучасному етапі має подвійну спрямованість – виховання та розвиток учнів й організацію змісту позаурочної діяльності в закладі загальної середньої освіти відповідно до стратегій реформування освітнього процесу.

Вище зазначене акцентує увагу на необхідності розкриття нового типу професійної діяльності, яка відображає динамічність, прогностичність, перспективність та розвиток професійної компетентності, необхідної для її реалізації. Відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників основною умовою призначення на посаду "педагог-організатор" є наявність вищої педагогічної освіти незалежно від здобутої спеціальності за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста або магістра.

У професійній діяльності педагог-організатор підпорядкований директору навчального закладу, заступнику директора з виховної роботи, співпрацює з класними керівниками, учителями-предметниками, батьками та іншими зацікавленими особами.

Мета професійної діяльності полягає в організації та здійсненні виховання, навчання та розвитку учнів у контексті освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти в позаурочний час.

Об’єктом праці фахівця-освітянина є учень (учнівське об’єднання). Предметом праці виступає організація процесу життєдіяльності учнів у позаурочний час у контексті освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

Серед основних видів діяльності виділяємо навчальну, виховну, розвивальну, комунікативну. Звертаємо увагу на особливості умов праці та трудового циклу, що характеризуються високим рівнем відповідальності, психофізіологічної та емоційної напруги (можливість конфліктних, форс-мажорних обставин та нестандартних ситуацій; велика кількість соціальних контактів, виступів перед аудиторією, швидка змінюваність видів та форм праці); високим рівнем відповідальності за формування середовища виховання учнів; робоче місце розосереджене в просторі навчального закладу (робочий кабінет, клас, виховна освітня діяльність за межами закладу); безпосередня підпорядкованість керівництву закладу освіти та співпраця з класними керівниками, психологом, соціальним педагогом, учителями початкових класів, вихователями груп продовженого дня, батьками, працівниками закладів позашкільної освіти та іншими.

Навчання та професійне зростання за професією передбачає обов’язкове підвищення кваліфікації та атестацію не менше одного разу на 5 років, за результатами якої визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюються кваліфікаційні категорії, педагогічні звання. Відповідно до основних положень професіографічного підходу визначаємо застереження та протипоказання до яких відносимо професійну непридатність за станом здоров’я; низький рівень активності; відсутність організаторських здібностей, самоконтролю; емоційну нестійкість; аморальність; наявність негативних звичок; флегматичність; безвідповідальність; пасивність; надлишкову помисливість; знижену пізнавальну активність, нерозвинену уяву, слабку пам'ять, замкнутість, ригідність мислення (нездатність змінювати способи вирішення професійних завдань відповідно до мінливих умов середовища).

Крім цього, в межах педагогічного експерименту під час курсів підвищення кваліфікації було проведено опитування слухачів, які належать до категорій педагогів організаторів, заступників директорів закладів загальної середньої освіти з виховної роботи, директорів закладів загальної середньої освіти з проблеми визначення посадових обов’язків фахівця-освітянина.

На основі систематизації та аналізу отриманих матеріалів пропонуємо наступний перелік завдань та обов’язків:

- організація виховної та організаційно-масової роботи з учнями;

- педагогічний супровід діяльності органів учнівського самоврядування;

- організація змістового дозвілля учнів відповідно до визначених завдань та планів роботи закладу загальної середньої освіти;

- створення умов для розвитку здібностей та обдарувань учнів;

- надання педагогічним працівникам і дитячим колективам організаційної допомоги в підготовці масових заходів;

- здійснення взаємодії учнівської спільноти з батьківським активом, позашкільними навчальними закладами, дитячими, молодіжними об’єднаннями, громадськими організаціями тощо;

- вивчення та впровадження в освітній процес нових форм, методів та технологій проведення організаційно-масових заходів;

- постійне підвищення самоосвітня діяльність;

- участь у роботі педагогічної ради; професійного самовдосконалення,

- внесення пропозицій до плану роботи закладу загальної середньої освіти;

- ведення необхідної документації за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечення її зберігання.

Вище визначений перелік обумовлює виділення основних функцій професійної діяльності фахівця-освітянина, а саме: комунікативної (реалізація ідей гуманістичного громадянського суспільства, розвиток різних форм комунікацій та взаємодій "дитина-дитина", "дитина-дорослий" у практичній площині); координаційну (регуляція стосунків між дорослим та учнями в процесі виконання доручень, завдань, акцій та різних форм роботи); соціально-адаптаційної (створення умов для входження дитини у світ дорослого життя); актуалізаційної (пробудження в дитини здатності до самореалізації та самоствердження), соціально-орієнтаційної (створення умов та ресурсів для здійснення дитиною вільного вибору певних видів діяльності, поглядів, позицій), соціально-посередницької (забезпечення нормалізації стосунків у системі взаємодії дитини та суспільства), управлінської (визначення цілей, завдань та способів їх реалізації, створення умов для розвитку організаторських та творчих здібностей дітей, управління та супровід життєдіяльністю дитячого об’єднання, програмування змісту його діяльності, планування, діагностика, контроль, прогнозування), виховної (моніторинг інтересів та потреб, створення умов для стимулювання саморозвитку учнів засобами учнівського об’єднання, корекція міжособистісних стосунків); розвивальної (сприяє виявленню та розвитку природних здібностей та задатків дитини, їх гармонійному розвитку на основі педагогіки партнерства); дозвіллєвої (організація позаурочної діяльності та під час канікул).

Аналіз та систематизація посадових обов’язків та функцій педагога організатора дозволяє дійти висновку про те, що в основі їх виконання лежить організаторська діяльність, яку розглядають через реалізацію групової зовнішньо-комунікативної інтеграції, навчального та виховного аспектів.

Особливого значення дослідник надавав функції групової інтеграції, що поєднує окремі частини в одне ціле, упорядковує стосунки, забезпечує взаємопроникнення та зближення різних інтересів, згуртовує та об’єднує мікрогрупи, класи в єдиний колектив, веде до міжособистісної внутрішньої єдності та сталих взаємозв'язків, спільне досягнення мети всіма суб’єктами виховного простору навчального закладу.

Уперше загальна структура організаторської діяльності обґрунтована та визначена як система взаємопов’язаних дій, спрямованих на об’єднання груп людей для досягнення спільної мети, а саме:

- усвідомлення поставленого завдання, встановлення взаємостосунків між організаторами й учасниками відповідно до умов завдання;

- підбір молодших організаторів, ознайомлення учасників із завданням, прийняття колективного рішення; визначення матеріальних коштів, тимчасових і просторових умов, планування на основі оптимальних даних;

- розподіл обов'язків, визначення форми організації, інструктаж; внутрішня координація і взаємозв'язок, робота з молодшими організаторами, забезпечення зовнішніх зв'язків;

- облік, контроль, аналіз ефективності ходу виконання задач; визначення ударних ділянок, перегрупування сил, засобів та перепланування; діяльність спрямована на завершення виконання завдань, здача роботи і матеріальних коштів, звітність;

- підсумковий аналіз виконаних завдань та оцінка діяльності (індивідуальної і колективу).

Організувати – означає внести у справу певний порядок, привести будь-яке явище, процес у систему; виділити її частини, побачити головне, ведуче, визначити вторинне, розставити етапи виконання справи в логічній послідовності, розставити правильно людей, "зв’язати" їх, забезпечити взаємодію та взаємодопомогу всіх учасників певної діяльності.

Наступною за значимістю в організаторській діяльності виділяють комунікативну складову, яка включає зовнішньо комунікативну та комунікативно стимулюючу, де перша відповідає за приведення системи виховної роботи та її окремих елементів у дію або рух через встановлення педагогічно доцільних зв'язків та координацію дій між окремими людьми, мікрогрупами (горизонтальна комунікація), керуючими організаціями (вертикальна комунікація), соціальними інститутами, батьківською спільнотою, класними керівниками, учителями предметниками.

Друга забезпечує спілкування всіх суб’єктів навчально-виховного процесу, в основі якого лежить гуманістична парадигма освіти.

До третьої та четвертої компоненти діяльності організатора відносять ті, які в повній мірі стосуються як процесу, так і результату, випливають з розуміння самої суті організаторської діяльності і пов’язані з навчанням і вихованням.

Виховання передбачає організацію взаємодії фахівця-освітянина з усіма суб’єктами навчально-виховного процесу з метою організації життєдіяльності шкільного колективу, окремих учнів на основі принципів партнерства, дитиноцентризму та цінностей.

Навчання забезпечує організацію освітнього процесу, метою якого стає отримання та засвоєння комплексу знань, умінь, навичок відповідно до вікових та психологічних особливостей та потреб учнів і апробація їх у процесі організованої практичної діяльності (школа навчання лідерів, соціально активні справи, творчі конкурси, майстер-класи, проєкти (квілінг, вишивка, бісероплетіння), танцювальні, художні, театральні студії тощо).

Таким чином, до основних видів організаторської діяльності означеного фахівця відносимо виховну, навчальну, розвивальну, комунікативну. Для якісного виконання професійних функцій педагогу-організатору необхідно володіти системою необхідних і достатніх знань та вмінь.

З огляду на те, що об’єм знань фахівця визначається професійними завданнями та функціями, вважаємо за доцільне визначити об’єктивно затребувану систему знань, які умовно можна поділити на загальнонаукові, психолого педагогічні, суспільно-політичні.

Загальнонаукові знання визначають загальну ерудицію фахівця-освітянина та базову основу професійної діяльності, тому до їх переліку відносимо: основи історії, культури, мистецтва, політики, соціології, фізіології, акмеології, синергетики, аксіології, географії, сучасної літератури, рідної мови, філософії, акторського мистецтва, концепції сталого розвитку, нормативно-правової бази; інформаційно-комунікаційних технологій.

До психолого-педагогічних відносять комплекс знань, які тісно пов’язані з виконанням професійної діяльності (педагогіка, психологія, соціологія, історія, географія, література, режисура, культура, меді знання, етнопедагіка тощо). Важливим є не стільки їх об’єм, як динаміка, систематичність, точність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов.

Наступний компонент професіограми розкриває системне поєднання необхідних і достатніх умінь та навичок для виконання трудових функцій. Вважаємо, що педагогу-організатору необхідно вміти співпрацювати з усіма суб’єктами освітнього процесу, планувати доцільно необхідну професійну діяльність, добирати на основі діагностики колективу школярів, окремих учнів необхідні види діяльності, об’єктивно оцінювати та враховувати результати виховання, організовувати навчання лідерів та здійснювати супровід діяльності учнівського самоврядування, контролювати та надавати допомогу в виконанні школярами доручень.

У зазначеному контексті звертаємо увагу на те, що для виконання складної поліфункціональної діяльності бажаним для педагога організатора було б володіння прикладними творчими уміннями, а саме: образотворчими, музичними, художньо-літературними, хореографічними, спортивно-туристичними.

Ключовим фактором якості та результативності педагогічної діяльності фахівця-освітянина виступають його особистісні характеристики, тому в змісті професіограми визначаємо професійно-значимі якості.

Серед численних особистісних якостей педагога слід акцентувати увагу на таких як: любов до дітей, схильність працювати з людьми, організаторські здібності, широка ерудиція, евристичне мислення, характерність, комунікабельність, інтелігентність, почуття гумору тощо.

Особливо значення він надає духовним, моральним, національно патріотичним, громадянським орієнтаціям та зауважує, що педагог виховує не тільки словом, але й власним життям, власною поведінкою.

З огляду на те, що педагог-організатор є одночасно і вихователем, і організатором діяльності дитячої спільноти, йому мають бути притаманні інтегральні якості, тому особливого значення набуває наявність позитивно спрямованих індивідуальних якісних характеристик, а саме: товариськість, контактність, висока рухливість, нестомлюваність, прямолінійність у судженнях і стосунках з людьми, рішучість, урівноваженість, стриманість і розсудливість у складних ситуаціях, терпимість, внутрішня дисциплінованість, уміння виконувати розпорядження, брати відповідальність, бути готовим до діяльності, домінантність, винахідливість, об’єктивність, самокритичність, співпереживання в успіхах і невдачах, ініціативність, стресостійкість, само- організованість і самодисципліна, тайм-менеджмент.

Вивчення досвіду діяльності фахівця-освітянина в курсовий та міжкурсовий періоди засвідчує, що його функціональна діяльність носить швидко змінний та циклічний характер у підходах, формах, методах, способах роботи, але разом з тим вона є цікавою, неповторною, захоплюючою, тому вважаємо, що даному працівнику має бути притаманна креативність.

Припускаємо, що здійсненню успішної творчої діяльності сприятиме наявність сильного внутрішнього спонукання, здатність виходити за межі стереотипів у вирішенні нестандартних проблем, ментальна мобільність, готовність ризикувати та помилятися, приймати сторонні точки зору, мати пошуково-проблемний стиль мислення тощо.

Таким чином, розроблена нами професіограма є комплексним, систематизованим описом об'єктивних характеристик посади "педагог-організатор" та сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей фахівця.

Зважаючи на попередні висновки та запропоновану нами професіограму, зазначаємо, що педагог-організатор – це педагогічний працівник у галузі виховання, який отримав вищу педагогічну освіту, відповідає за організацію та супровід позаурочного процесу життєдіяльності учнівської спільноти спрямованого на всебічний розвиток особистості учня, формування його ключових життєвих компетентностей відповідно до вимог освітньої політики держави.

Напрацьований матеріал слугуватиме підґрунтям для визначення змістової структури професійної компетентності фахівця-освітянина. Однак вирішення окреслених завдань потребує ретельного відбору, вивчення та аналізу базових понять дослідження.

**1.2. Професійна компетентність як психологічна проблема**

Наразі посилюється увага до якості підготовки сучасних педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах та неперервного розвитку їх професійної компетентності в післядипломний період. Інтеграція України в європейський простір призвела до зміни концептуальної основи сучасної педагогічної освіти, що означила перехід від знаннєвої до нової результатної парадигми, орієнтованої на формування нового змісту (стандарти освіти), кінцевий результат та готовність людини навчатися впродовж життя. Це дозволило ввести в науковий обіг та нормативно-правове поле вітчизняного освітнього середовища поняття, які становлять змістову основу компетентнісного підходу та носять дискусійний характер.

Дослідження проблеми розвитку професійної компетентності педагога організатора в умовах післядипломної освіти як фахівця в галузі виховання є складною та недостатньо дослідженою, тому його варто розпочати з уточнення базової термінології, а саме: "професійна компетентність", "професійна педагогічна компетентність", "розвиток професійної компетентності педагога організатора". З огляду на те, що ключовими категоріями поняття "професійна компетентність" є "компетенція" та "компетентність", уважаємо за доцільне з’ясувати їх значення.

Аналіз довідникових джерел засвідчує, що поняття "компетенція" походить від латинського слова "comperio" й означає дізнаватися, бути обізнаним та "competentiа" – від "compete" – взаємно прагну, відповідаю, підходжу; уживається як "сукупність повноважень (прав та обов’язків) будь-якого органу або посадової особи, що встановлені законом, статутом цього органу або іншими положеннями", "коло питань, у яких будь-хто добре обізнаний".

Вона є похідною від "компетентності" і в основному стосується діяльності людини, де вона здатна (готова) застосовувати знання, уміння, навички, досвід тощо. Ці визначення не відносяться до окремої сфери діяльності, а також не належать до конкретної характеристики особистості.

Вивчення наукової літератури свідчить, що концепція компетенції вперше була запропонована американським психологом Мак-Клелландом у праці "Testing for сompetence rather than for intelligence", де компетенція визначається як критеріальний показник професійної відповідності стосовно службових обов’язків. Дослідник звернув увагу на те, що означений феномен може змінюватися та розвиватися завдяки навчанню та тренінгам.

У проекті Tuning "компетенція" вживається як базова категорія, яка охоплює "знання й розуміння (теоретичне знання академічного поля, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань відповідно до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті).

Означене поняття тлумачиться як динамічне поєднанням характеристик, які належать до знання та його застосування, до позицій, навичок і відповідальності, описують рівень або ступінь, до якого деяка особа здатна ці компетенції реалізувати", та покладено в основу "Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід).

Результати аналізу тлумачення терміну "компетенція" вказують на те, що найчастіше зміст поняття дослідники асоціюють з діяльністю людини, поведінковою характеристикою (освіта, професія, життєдіяльність), яка законодавчо визначена (права, обов’язки, службові характеристики) та пов’язана зі "здібністю", "здатністю", "готовністю" "обізнаністю" якісно її виконувати.

Слід зазначити, що більшість науковців уважає компетенцію заданою та нормативно закріпленою нормою, яка не набувається та не залежить від особистісних характеристик фахівця (учня, студента, професіонала), хоча виступає об’єктивно необхідним науковим підґрунтям для формування й подальшого розвитку особистості в конкретній сфері діяльності відповідно до посадово функціональних обов’язків, а також для оцінки ступеня готовності до їх виконання.

"Компетенція" – це законодавчо або нормативно визначене коло повноважень та прав особи для виконання відповідних дій у межах конкретної посади або професійної діяльності, яка передбачає відповідальність за якість і результативність своєї роботи в предметно-фаховій спрямованості.

У науковому вжитку поруч з поняттям "компетенція" використовується "компетентність". Пояснюють компетенції, як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення, які згодом проявляються в компетентностях людини, що свідчить про їх взаємообумовленість.

Вбачають відмінність між "компетенцією" та "компетентністю" через їх означення, де "компетентність" виступає інтегрованою характеристикою якості особистості, результативним блоком, сформованим через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції, а "компетенція" це – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Ідентичною є думка авторів Національного освітнього глосарію за редакцією В. Кременя. І. Зязюн пропонує розглядати "компетенцію" в просторі соціально професійного впливу, визначеного посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста, а "компетентність" як своєрідні соціально-трудові характеристики, які задають межі й рівень функціональних дій у професії.

Пов’язують "компетентність" із системою життєвого досвіду людини, де "компетенція" виражає актуальну сферу його застосування та наголошують на тому, що саме компетентність включає володіння компетенцією та знаннями, які дозволяють судити про будь-що.

Пов’язують компетенцію з певною нормою, досягненням, яке може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, де компетентність виступає оцінкою досягнення (або недосягнення).

"Компетенція" та "компетентність" "не можуть існувати окремо само по собі, оскільки одне поняття є смисловим продовженням іншого: компетенція як наукове явище → компетентність як інтегральна якість, яка характеризує підготовленість конкретного фахівця до розв’язання певних компетенцій → компетентний як реалізація цієї інтегральної професійно важливої якості в практичній діяльності конкретного фахівця".

Результати вивчення та аналізу наукової літератури доводять, що сьогодні поняття "компетентність" і "компетенція" чітко розмежовані в теоретичних дослідженнях і нормативному освітньому полі та визначаються як взаємообумовлені та взаємозалежні поняття, різні за змістовим тлумаченням. Зазначимо, що аналіз генезису поняття "компетентність" виявив існування в етимологічному словнику англійської мови інформації про те, що дефініція "competency" має корінь латинського слова "compete", що означає "суперництво" – спроможність забезпечити життєві потреби, "збиратися, згоду, симетрію" та трактується як "достатньо кваліфікований".

Низка сучасних іншомовних словників пояснюють "компетентність" як уміння виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знань та відповідати визначеним стандартам. Українські довідкові джерела інформують про те, що узагальнено "компетентність" окреслюється як певна якісна характеристика людини (знання, обізнаність, досвід), завдяки якій вона, на достатньому рівні здатна здійснювати різні види діяльності та досягати успішних результатів.

Розгорнуте означення "компетентності" в науковий обіг було введено Дж. Равеном як спеціальна здатність людини, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії.

Згідно з напрацюваннями зарубіжних теоретиків Джона Ерпенбека та Фолькер Хейзе, розкритих у монографії "Біографія компетентності: шлях розвитку", компетентність характеризуються як здатність до самоорганізації, орієнтованої на конкретну діяльність; комплекс ознак самоорганізованої діяльності у вирішенні незвичних, часто хаотичних ситуацій.

У праці досліджено її змістову структуру, що базується на знаннях, створюється через цінності, диспонується як здібності, консолідується через досвід, реалізується на основі волі.

Експерти Міжнародної комісії Ради Європи в програмі "DeSeCo", Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти пропонують визначати поняття "компетентність" як спроможність кваліфіковано виконувати певну діяльність, завдання або роботу та досягати певних стандартів у професійній галузі.

На основі наукових дискусій у межах роботи методологічного семінару "Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України" науковою спільнотою України було визначено компетентність як інтегровану категорію, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв’язувати загальні та специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян".

При цьому акцентувалася думка на тому, що набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання людиною економічних і соціальних функцій.

Опрацювання першоджерел виявило, що поняття "компетентність" характеризується широким спектром інтерпретацій та відмінністю думок. Їх аналіз та систематизація дозволили виокремити найбільш уживані його характеристики.

Вивчення та узагальнення напрацювань зарубіжних та вітчизняних науковців дозволяє констатувати, що поняття "компетентність" розглядається досить різноаспектно та здебільшого визначається як особистісне утворення (сукупність якостей), набуте завдяки освіті та досвіду, що характеризується готовністю та здатністю досконало виконувати певні дії; системне поєднання знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей; авторитетність, обізнаність; результат різного рівня освіти (комплекс компетенцій) тощо.

Водночас визначене поняття є наслідком самоорганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду, у процесі якого людина досягає власної компетентності, а не засвоює чиюсь.

На основі результатів здійсненого аналізу для подальшого розв’язання завдань дослідження за основу беремо визначення компетентності: компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка виражає здатність вирішувати проблеми та типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, умінь, життєвого досвіду та засвоєній системі цінностей.

Більш системно та науково можна визначити компетентності, урахувавши види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб’єкт-об’єктних(суб’єктних) відносин.

Отже, логіка дослідження потребує поглибленого аналізу поняття "професійна компетентність". Слід зазначити, що незважаючи на достатньо велику кількість публікацій, у сучасному науковому просторі не існує уніфікованого підходу до трактування поняття "професійна компетентність" педагога.

Утім можна відзначити, що частина дослідників пов’язують його із результативністю освітнього процесу, який забезпечує відповідний рівень знань та вмінь у сукупності із якостями особистості; характеристикою професіоналізму та виразом єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності; складною єдиною системою внутрішніх психологічних станів та якостей особистості; інтегральною характеристикою особистості, яка утворена системою ключових, загальних та спеціальних компетенцій, які виступають сукупністю професійно значущих властивостей.

Водночас у поясненні поняття "професійна компетентність" зарубіжними теоретиками прослідковується тенденція фокусувати увагу на практичній стороні, знаннях предмета, власній діяльності, здатності до вибору ефективних методів діяльності та забезпеченні можливостей для практики й зворотного зв’язку, уміннях.

Наприклад, Дж. Гонзалес, Р. Вагінар характеризують розглядуваний феномен як сукупність знань, розумінь та вмінь, де компетентність може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання; Д. Рушен, Л. Салганік як здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси в певних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні вміння; особистісні позиції – мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції тощо; Б. Костер, Дж. Денгерінг як поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливлює професійну й адекватну до ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно тощо.

Оскільки поняття "професійна компетентність педагога" визначено базовим, у дослідженні, для уточнення його змісту застосовано метод контент-аналізу.

Професійна компетентність фахівців-освітян розглядається як інтегральна характеристика особистості, що дозволяє фахово здійснювати професійну діяльність відповідно до визначених стандартів, завдяки систематизованій сукупності знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійно важливих якостей, достатніх для досягнення показників високого рівня продуктивності.

Зазначимо, що реалізація професійних завдань потребує від фахівця-освітянина оновлення змісту професійної діяльності, що актуалізує проблему якості професійної компетентності та її постійного вдосконалення.

Саме тому потребує уточнення поняття "розвиток", яке є базовим у діалектиці, та пояснюється як закономірна якісна зміна, в процесі якої виникає необхідно нове, здатне до саморуху.

Відповідно до теорії філософії розвиток завжди пов’язують із категоріями "зміна" та "рух", де зміна означає перехід з одного стану в інший, має прогресивний або регресивний характер та виступає сукупністю уявлень, що слугують критеріями, мірилом розвитку.

Прогрес означає рух уперед, позитивну зміну властивостей, збільшення функціональних можливостей, підвищення ефективності функціонування, зростання ступеня незалежності від зовнішніх факторів. Прогресивний розвиток сприяє накопиченню та збереженню потенціалу, можливостей для неперервного розвитку.

Основним законом діалектики та джерелом будь-якого розвитку як саморозвитку теоретики визначають закон єдності та боротьби протилежностей. Він указує та характеризує особливий тип змін, перехід предмета, процесу від одного стану до іншого, який не зводиться до попередніх. Це явище пояснює закон переходу кількісних змін у якісні та виражає собою механізм усякого руху як саморуху, розвитку як саморозвитку.

Його зміст полягає в накопиченні кількісних змін у предметі, явищі, процесі, які, досягнувши критичного стану, викликають у них певні руйнування, що призводять до якісних зрушень та трансформацій, де якість – це ступінь розвитку. Закон заперечення є доповненням до вище зазначених та виражає собою єдність і боротьбу сталого й змінюваного, стабільного й мобільного, постійного й мінливого. Його сутність виражає траєкторію руху в процесі розвитку, яка становить певну спіраль, що є синтезом прямолінійного руху вперед і колоподібного повертання до начебто старого, однак воно відбувається вже на новому витку спіралі. Таким чином старе в новому не знищується, а переходить у нову форму існування, забезпечуючи спадкоємність та розвиток.

Відповідно до основних положень діалектики припускаємо, що розвиток професійної компетентності фахівця-освітянина відбувається на основі суперечностей, які викликані зміною суспільних потреб, він є скерованим у часі, йому властивий рух від минулого через сучасність до майбутнього; незворотність означеного процесу та неповторність в індивідуальних рисах; поява нового того, що раніше не існувало, та основі трансформації існуючого досвіду.

Зважаючи на те, що професійна компетентність розуміється нами як особистісне утворення, звертаємо увагу на визначення поняття "розвиток" у психології. На думку Г. Костюка це – "безперервний процес, що виявляється в кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто якісні зміни.

Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в процесі самого розвитку та зникнення старих". Аналіз психологічних концепцій дозволив виділити основні категорії розвитку, а саме: об’єкт розвитку (що розвивається?), передумови та умови (завдяки чому розвивається?); структуру об’єкта (що вдосконалюється в розвитку?), вихідні протиріччя, механізми та рушійні сили (як здійснюється розвиток?); спрямування, форми та результати розвитку.

Слід зазначити, що перераховані вище поняття в сукупності дозволяють достатньо повно відтворити процес розвитку суб’єктної реальності людини на різних етапах її життя.

Розвиток – це сукупність передумов та умов, що перетворюються в простір зв'язків і відносин між співучасниками, які створюють динамізм, напруженість та протиріччя в певній ситуації. В європейській культурі цінністю та водночас вектором розвитку є рух в бік самості, самодіяльності, самоусвідомленості, самоспрямованості (гранично індивідуалізованого суб’єкта), здатного у відповідному моменті до саморозвитку.

Головною передумовою розвитку є здатність кожної людини працювати на межі своїх власних можливостей і ставити перед собою складніші та вищі цілі, які зумовлюватимуть напругу в процесі діяльності та спонукатимуть виявлення зусиль для їх досягнення.

Важливою є позиція дослідника з приводу того, що розвиток "стосується найперше "інструментарію" діяльності людини та характеризується не кількісними, а якісними показниками".

Заслуговує на увагу визначення професійного розвитку, що пояснює як гетерохронний, асинхронний процес, що тісно взаємозв'язаний із загальним розвитком особистості, спрямований головним чином на підвищення майстерності; підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному стані; розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності; процес опанування дорослими нових знань, умінь, методик, технологій у професійній діяльності на основі усталених цінностей; набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та її діяльності.

Вчені розглядають професійний розвиток з точки зору професійної культури, що є її метою, смислом та цінністю як особистості, так і конкретного фахівця й розуміється як складний, суперечливий процес, що складається із особистісного, професійного та фахового розвитку; детермінований соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами; має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; виступає результатом постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньо особистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намаганнями фахівця їх вирішити або зняти; необхідна умова успішної реалізації професійної діяльності фахівця; його особистісної та професійної самоактуалізації в професійній і фаховій діяльності.

Варто звернути увагу на дослідження групи вчених під керівництвом Т. Сорочан які вважають, що професійний розвиток у післядипломній освіті – це цілеспрямований процес сутнісного оновлення майстерності як інтегрованого особистісного утворення, що безпосередньо зумовлює виконання професійної педагогічної діяльності на якісно новому рівні.

Професійний розвиток означає ріст, становлення, інтеграцію та реалізацію в професійній діяльності професійно значимих особистісних властивостей та здібностей, професійних знань та вмінь.

Найголовнішим у цьому процесі є активне перетворення педагогом власного внутрішнього світогляду, що виявляє новий зміст та спосіб життєдіяльності. У концепції професійного розвитку виділяють: об’єкт розвитку (інтегральні характеристики особистості (педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, педагогічна пластичність); фундаментальні умови (перехід на більш високий рівень професійного самоусвідомлення); психологічний механізм (перетворення власної життєдіяльності педагога на предмет його практичного перетворення); рушійні сили (суперечливу єдність між Я-діючим, Я-відображеним і Я-творчим).

Процес розвитку професійної компетентності є відображенням його руху від одного способу діяльності до іншого, більш продуктивного. Досліджуючи проблему сучасного професійного розвитку (акме-професіогенез), слід вказати на його цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес становлення, саморозвитку компетентного фахівця, що характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю й синергізмом та передбачає інноваційний науково-методичний супровід з урахуванням освітніх потреб, мотивації та потреб педагогів.

На його переконання, у сучасних умовах мета професійного розвитку стала усвідомлюватися не як підготовка фахівця, а "як плекання, вирощування майстра, акмепрофесіонала, людини у всій повноті її особистісного духовного багатства й індивідуальної своєрідності, компетентності у сфері людинознавства й культури спілкування, із розвиненим комунікативним ядром".

Погоджуємося з позицією в тому, що професійний розвиток завжди взаємообумовлений особистісним, в основі якого лежить саморозвиток, що виявляє самореалізацію людини. Підвалиною означеного процесу є самоактуалізація особистості. А. Маслоу вважає, що основним джерелом людської діяльності, поведінки стає неперервна потреба у власній особистісній самоактуалізації та самовираженні.

Головною ідеєю його теорії є розвиток, становлення особистості людини та розкриття її власних ресурсів та здібностей. Поняття "самоактуалізація" в науковому полі визначається як складне та багатовекторне. Однак узагальнено можемо говорити про те, що означений феномен виступає суб’єктною діяльністю, мета якої полягає у виявленні власних потенційних можливостей, дійсних потреб, життєвих прагнень, уявлень про власну місію.

Це формує мотиви, які виявляють прагнення їх реалізації та впливають на результат діяльності й здатність створювати життєву програму на основі вміння здійснювати усвідомлений та відповідальний вибір, що забезпечує особистісну самореалізацію.

Враховуючи опрацьовані матеріали наукових джерел, припускаємо, що розвиток професійної компетентності будь-якого працівника є довготривалим, відкритим, нерівномірним, асинхронним (розбіжним у часі), багатофакторним (соціальні, політичні, економічні, особистісні), суб’єктним та самокерованим процесом. Його результативним показником є якість, що виявляється в продуктивній якості професійній діяльності.

Розвиток можна розглядати як екстенсивний (коли відбувається прояв та вдосконалення того, що було) та інтенсивний (коли виникає абсолютно нова якість, що народжує інноваційну дію).

Означений процес залежить від зовнішніх та внутрішніх впливів, які визначають активні перетворення професійно-особистісних внутрішніх смислів педагога, що призводить до позитивної зміни його мотивації, і як ланцюгова реакція спонукає до пошуку ресурсів для динамічних змін у когнітивній сфері, уміннях та перетворюється в саморозвиток.

Вище зазначене дає підстави розглядати "розвиток" як процес прогресивних якісних та кількісних змін, які відбуваються в різних контекстах особистісного зростання та визначаються зовнішніми та внутрішніми факторами впливу, а "розвиток професійної компетентності " означає прогресивний процес кількісних та якісних змін її змістових характеристик, що відбувається в межах курсового і міжкурсового періодів на основі трансформації набутого практичного досвіду через осмислення нової інформації та забезпечує виконання професійної діяльності на якісно новому, більш ефективному рівні вирішення професійних задач у нових умовах.

**РОЗДІЛ 2**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян**

**2.1. Структура, критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності фахівців-освітян**

Логіка та завдання дисертаційного дослідження передбачає визначення змістової структури професійної компетентності фахівців-освітян та її критеріальних показників.

Було з’ясовано, що поняття "зміст" у довідковій літературі пояснюється як "те про, що йде мова, розповідається; те, що описується, зображується", найважливіша ідея, мета, сутність, призначення чогось. Автори філософського енциклопедичного словника зазначають, що термін "структура" (лат. structura – будова, розміщення, порядок) – це спосіб закономірного зв’язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв’язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь.

Вона виступає законом існування й функціонування певної системи, забезпечує збереження основних властивостей та функцій при різноманітних її змінюваннях.

Таким чином, структуру професійної компетентності фахівця-освітянина ми розуміємо як змістовий опис сутності її компонентів, розміщених у певному порядку, що забезпечує її внутрішню будову та взаємообумовлені взаємозв’язки.

Логіка роботи передбачала вивчення та аналіз існуючих досліджень, які визначають структуру професійної компетентності педагога організатора, однак у контексті наукового пошуку таких праць не було виявлено, тому було проаналізовано джерела, у яких розглянуто змістова структура педагогічного працівника в цілому.

Слід зазначити, що позиції як вітчизняних, так і зарубіжних науковців носять багатоаспектний характер, що обумовлено різними підходами до структурування означеного поняття.

Так, наприклад, зарубіжні дослідники (США), визначаючи рівень компетентності педагога, враховують основні вміння; загальний кругозір (знання літератури, історії, мистецтва); знання педагогіки, психології, філософії; знання обраного предмету; майстерність учителя (даний аспект досить часто критикують, його визнають неадекватним, вважаючи, що достатньо важко врахувати всі елементи майстерності).

Представники британської науки (Н. Замер та К. Гатей) складовими структури професійної компетентності вважають: технічну, практичну, особистісну, критичну компоненту.

Карл-Освальд Бауер, професор Університету міста Оснабрюк розкриває зміст професійної компетентності через знання предмета, спеціально-педагогічні компетентності (досвід та поведінковий репертуар), базові педагогічні компетентності.

Чотирикомпонентну модель професійної компетентності вчителя пропонують вчені Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Німеччина), яка містить: професійні знання; усвідомлення й переконання; мотиваційні орієнтації; навички саморегуляції.

З огляду на те, що педагог-організатор є представником педагогічного персоналу, який має безпосереднє відношення до виховання, ми беремо до уваги структурування комплексу основних компонентів німецькими науковцями, що обумовлюють різноаспектність праці вихователя, а саме: праксеологічну (об’єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці); комунікативну (технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами; застосування певного стилю виховного впливу на дітей); співпраці (успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення особистої відповідальності за виховання дітей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними); креативності (творче відношення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі); інформаційно-медійні (застосування сучасних засобів навчання і комп’ютерних технологій на заняттях); професійно-особистісні (наявність загальнолюдської культури вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності.

Вітчизняні дослідники, крім системи професійних знань, навичок і досвіду у змісті професійної компетентності виокремлюють ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації.

У результаті наукового пошуку опрацьовано джерела, які стосуються проблеми змістового структурування професійної компетентності педагогічних працівників.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел доводять існування достатньо великої кількості комбінацій структурно-змістових компонентів професійної компетентності педагога, які розкривають її зміст.

Це пояснюються різноманітністю контекстів, підходів та рівнем їх значимості в процесі професійної діяльності.

Однак найбільш уживаними виявилися мотиваційна, когнітивна, змістова, особистісна, ціннісна та рефлексивна складові.

Водночас, в матеріалах досліджень трапляються подібні за змістовим значенням, але різні за лексичною назвою компоненти, зокрема: мотиваційний – мотиваційно-ціннісний – поведінковий – диференціально-психологічний; комунікативний – інформаційний – соціально-комунікативний – інформаційно-комунікативний; соціально-педагогічний у межах спілкування; соціально- психологічний, соціальний та інші.

Виявлені факти свідчать про відсутність у науковому полі єдиного усталеного підходу до прийняття універсальної структури професійної компетентності сучасного педагога.

У виділенні змістової структури професійної компетентності педагога організатора керувалися робочим визначенням "професійна компетентність"; твердженням про те, що це поняття є особистісним утворенням й оцінюється лише за якістю результатів професійної діяльності.

Наступним логічним акцентом, який було враховано при визначенні структури став зміст функціональної структури діяльності, що включає – мотиви, цілі діяльності, програми дій, інформаційні основи діяльності, прийняття рішень, підсистему діяльнісно- важливих якостей.

Зважаючи на теоретичний аналіз дослідження та вище зазначене, вважаємо за доцільне до змісту професійної компетентності фахівця-освітянина включити: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісний компоненти, які становлять цілісну систему, оскільки мають інтегративний та взаємозумовлений характер і є продуктом професійної підготовки та саморозвитку й самореалізації особистості фахівця-освітянина в цілому.

**2.2. Компоненти змістової структури професійної компетентності фахівців-освітян**

Розглянемо виділені компоненти змістової структури професійної компетентності.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає сукупність зовнішніх та внутрішніх мотивів, що визначаються потребами відповідно до ціннісних орієнтацій професійної діяльності фахівця-освітянина, що забезпечують його особистісну спрямованість, професійну поведінку, усвідомлене й стійке прагнення до самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж кар’єри.

Мотивація розглядається дослідниками як певний механізм, що дозволяє особистості співвідносити зовнішні та внутрішні фактори власної поведінки, визначати виникнення, спрямованість, способи здійснення конкретних форм діяльності. Вона обумовлена спрямованістю, яка визначає систему базових відношень людини до світу та самої до себе, смислову єдність її поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, дозволяючи її протистояння небажаним впливам зовні або внутрішньо.

Дослідники вважають мотивацію основою саморозвитку та професіоналізму, початком відліку моральної оцінки мети, засобів поведінки. Педагогічна спрямованість є мотивацією до професії педагога, яка зорієнтована на розвиток учня, що допомагає долати перепони та труднощі.

Учені поділяють мотиви на внутрішні (процесуальні, результативні, мотиви саморозвитку, що сприяють самоосвіті та самовдосконаленню) та зовнішні (суспільні та особистісні, що відображають самоствердження, оцінку, успіху реалізації певного виду діяльності).

За теорією А. Маслоу вона підпорядкована потребам. Німецький філософ Шопенгауер зазначав, що задоволення одних потреба викликає появу інших та стає основою механізм прогресу, реальна сутність якого полягає в сублімації екзистенціальних потреб у потреби високої організації.

В наукових джерелах професійні потреби поділяють на соціальні, матеріальні та самоактуалізації, самовираження, самореалізації. Вважають, що для педагога найбільш важливими є потреби моральні, естетичні, інтелектуальні. Розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей, а їх виявлення складає основу будь-якої програми розвитку компетентностей.

Досліджуючи цінності, вчені розділяють їх на групи, а саме: цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм).

Зазначимо, що виділений компонент є багатозначним за змістом та може включати наступні групи мотивів: соціальні (бажання зайняти певну соціальну позицію), особистісно-професійні (пов’язані з виконанням певної професійної діяльності, отриманні нових знань), утилітарні або базові (прагнення отримати безпосередні переваги від діяльності, уникати покарань).

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує актуалізацію інтересу фахівця-освітянина до здійснення продуктивної виховної діяльності; спонукає потребу постійного самовдосконалення, оновлення фахових знань, технологій, форм та методів розвитку та виховання учнів; відкритості до пізнання власного ресурсу, інтересу до результатів власної праці, ціннісне ставлення до професійної самореалізації, що позитивно впливає на підвищення рівня професійної компетентності та відповідальність за власну місію.

Його сутність виражається в задоволеності професією, прагненні бути конкурентноспроможним на ринку праці, потребі в пізнанні реальної дійсності, власних ресурсів. Когнітивний компонент становить підґрунтя професійної компетентності фахівця-освітянина, тому що знання – це не просто інформація, що пасивно зберігається в пам’яті, а засіб регуляції практичної діяльності, прийняття самостійних рішень у конкретних ситуаціях, принцип, що спрямовує та організовує його дії, а також критерій, завдяки якому педагог оцінює результативність своєї роботи.

У сучасному розумінні - це перевірений практикою результат пізнання дійсності, її правильне відображення в мисленні людини. Відмінними рисами освітніх знань виступає їх фундаментальність, багатоаспектність, інтегрованість (цілісність), технологічність та опора на досвід інноваційних перетворень.

Сучасний фахівець, виступаючи виразником трансформаційних процесів, має вільно орієнтуватися в постійно змінних соціально економічних умовах, економіці знань, інтегруватися в науково-освітній ринок праці, бути здатним до саморозвитку фундаментальних (дослідницьких) та прикладних (педагогічних) компетенцій, розуміючи їх як професійні цінності.

У "відкритому суспільстві компетентна дія без компетентного знання не можлива". Важливим є не тільки об’єм, а їх точність, систематичність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до шкільних умов. Вважаємо, що їх постійне оновлення становить позитивний вплив на розвиток професійної компетентності педагога та становлять основу теоретичної та практичної підготовленості до здійснення ним якісної професійної діяльності.

Особливого значення в межах когнітивного компонента надає виробленню динамічних знань, які є переважаючими в системі підвищення кваліфікації. Саме вони визначають наявність мотивації.

Когнітивний компонент професійної компетентності формується в процесі отримання вищої освіти, розвивається відповідно до потреб діяльності в післядипломний період та характеризується прогресивною зміною та приростом практико-орієнтованих знань, які обумовлюють осмислений та цілеспрямований розвиток професійної компетентності, що стає запорукою якості його професійної діяльності.

Обсяг знань визначається професійними завданнями та функціями педагога організатора, професійно-особистісними потребами та можливостями післядипломної освіти.

Умовно їх можна поділити на теоретичні, методичні та практичні, які відносимо до загальнопрофесійних та спеціальних. Вони становлять динамічну систему та включають знання про професійні обов’язки педагога організатора, кваліфікаційну характеристику; основні положення атестації; сучасні вимоги до процесу виховання, його особливості та закономірності відповідно до нормативного поля; змістову спрямованість, шляхи, форми, методи реалізації завдань виховання та потреб суспільства; ціннісні орієнтації процесу виховання та власного самовдосконалення; інноваційних підходів до процесу виховання; ефективного планування власного робочого часу, власної професійної діяльності та процесу позаурочної діяльності з учнями в межах окреслених обов’язків; психологічні, вікові, соціальні особливості розвитку сучасного покоління дітей; методики проведення суспільно-активних, колективно-творчих, індивідуальних форм роботи; технологій, що забезпечують розвиток учнівського самоврядування в закладах освіти, розвиток лідерських якостей, моніторингових технологій та діагностики для виявлення рівня розвитку дитячого об’єднання, учнівського самоврядування;. види творчої пошукової діяльності; медіаресурсів та ІК- технологій.

Цей компонент виявляється в здатності фахівця-освітянина відтворювати систему отриманих знань у професійній практиці та інтегрувати їх у власну систему розвитку професійної компетентності й на основі досвіду отримувати нову інформацію.

Професійна компетентність фахівця-освітянина може виявлятися лише в дії, тому наступним компонентом виділяємо діяльнісний компонент.

Професійна діяльність у галузі освіти є процесом активної зміни предметів природи, матеріального та духовного життя суспільства з метою задоволення потреб людини та створення матеріальних цінностей.

Вона містить у собі мету, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності та полягає в цілеспрямованому супроводі розвитку особистості та учнівської спільноти, тому важливим завданням стає обґрунтування комплексу умінь, які зможуть забезпечити якість виконуваної професійної діяльності.

Під уміннями розуміють здатність людини мобілізувати знання з метою виконання певних дій, необхідних для досягнення мети.

У визначенні змісту діяльнісного компоненту ми спиралися на наукові доробки, які стосуються обґрунтування взаємопов’язаних видів педагогічної діяльності, що реалізуються відповідними групами умінь, а саме: гностичні – стосуються дослідження та розуміння процесу та результатів власної професійної діяльності, предмета та об’єкта процесу виховання, способів комунікації, психологічних особливостей розвитку учнів, самопізнання власної особистості та потреб у неперервному вдосконаленні рівня професійної компетентності, постійного оновлення системи знань та перебудови власного досвіду тощо; проектувальні – містять уявлення про мету, завдання, перспективи організації та супроводження процесу виховання, здатність визначати стратегію й способи їх досягнення, проектувати випереджувальний розвиток середовища виховання учнів, колективу, різних дитячих об’єднань; власний акмеологічний розвиток відповідно до потреб; конструктивні – "передбачають оптимізацію системи діяльності та способів діяльності суб’єкта, що виключають стихійний, випадковий її характер, мінімалізують помилки та "відмови", знижують "ціну" здійснення діяльності", обумовлюють конструювання власного саморозвитку та учнів відповідно до цілей освіти; комунікативні – забезпечують встановлення конструктивних комунікативних дій фахівця-освітянина з усіма суб’єктами навчально-виховного процесу та акцентують увага на зв’язку комунікацій з якістю педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення дидактичних цілей; організаторські – передбачають "цілеспрямовану дію на продуктивну організацію власної діяльності та процесу активного долучення всіх суб’єктів до позаурочного процесу виховання учнів", координацію виховних впливів.

Таким чином, діяльнісний компонент окреслює комплекс умінь, які забезпечують якість професійної діяльності фахівця-освітянина та сприяють розвитку його професійної компетентності в умовах післядипломної освіти.

Вивчення літературних джерел та нормативних документів, зміни, які відбуваються в контексті реформ сучасної освіти, засвідчують підвищення вимог до особистісних якостей фахівця-освітянина. Саме особистісний компонент дає змогу окреслити сукупність особистісно-професійних характеристик та станів, які забезпечують діяльність спрямовану на неперервний розвиток професійної компетентності фахівця-освітянина в умовах післядипломної освіти.

Під особистісними якостями сучасного фахівця розуміють систему поглядів і переконань, серед яких учений виділяє: емпатійність та соціорефлексію, самоорганізованість, загальну культуру.

Емпатійність включає базову якість – любов до дітей; емпатію – здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього світу інших, їх емоційного стану засобами проникнення у внутрішній світ.

Соціорефлексія передбачає вміння подивитись на себе очима інших, оцінити себе зі сторони, тобто здійснити аналіз, осмислення професійних дій, вчинків, виявити власні особистісні якості, що є джерелом власного професійного саморозвитку, удосконалення компонентів професійної компетентності та розумінням інших людей.

Самоорганізованість виражається в самоконтролі, емоційній рівновазі, оптимізмі; умінні організовувати власний робочий простір, конструктивно реагувати на помилки, труднощі, непередбачувані ситуації, які виникають під час виконання професійної діяльності; своєчасно вносити різні корективи в сплановану діяльність; зберігати самовладання в непередбачуваних ситуаціях; мобільності, що виражає здатність швидко адаптуватися в динамічних соціально-економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на доцільні форми роботи.

Загальна культура виявляє рівень інтелігентності, поєднання життєвих установок та ціннісних орієнтацій, культури мови, міжособистісних стосунків, сповідування загальнолюдських морально-етичних цінностей, що спрямовані на підтримку, розвиток та самовдосконалення життєвих компетентностей учня, забезпечення активного впливу на вихованців.

На основі комплексного вивчення здібних організаторів виділяють вісімнадцять типових організаторських якостей, а саме: здатність передавати власну енергію іншим; знаходити найкраще призначення для кожної людини; психологічна вибірковість (розуміння та адекватна реакція на психологію людей); критичність; психологічний такт; високий рівень загального розвитку; ініціативність (творча, виконавська); вимогливість до інших; схильність до організаторської діяльності; практичність (здатність безпосередньо, швидко, гнучко застосовувати власні знання та досвіду вирішенні практичних завдань); самостійність; спостережливість; самовладання, витримка; комунікативність; наполегливість; організованість.

Досліджуючи професійно-особистісні характеристики здібного організатора поділяють їх на загальні якості особистості та специфічні. До загальних відносять: компетентність (досконале знання тієї справи, яку потрібно організувати), активність (вміння діяти енергійно, наполегливо при вирішенні практичних задач), ініціативність (особливий творчий прояв активності), комунікативність (відкритість до спілкування, потреба мати контакти з людьми), кмітливість (здатність доходити до суті явищ, бачити їх причини і наслідки, визначати головне), наполегливість (прояв сили волі, настирливість, уміння логічного доводити справу до кінця), самовладання (здатність контролювати власні почуття, поведінку у непередбачуваних ситуаціях), працездатність (витривалість, здатність вести напружену діяльність, довгий час нестомлюватись), спостережливість (вміння бачити, мимохідь відзначити примітне, зберегти у пам’яті деталі), самостійність (незалежність у рішеннях, вміння самому знаходити шляхи виконання задач, брати на себе відповідальність), організованість (здатність підпорядковувати себе необхідному режиму роботи, планувати власну діяльність, проявляти послідовність, зібраність).

Індикаторами організаторського таланту вважають специфічні якості, а саме: організаторську проникливість (уміння знайти для кожного роль, місце, доручення в залежності від індивідуальних особливостей, швидко визначити, хто на що здатний, що від кого слід очікувати); здатність до активного психологічного впливу (уміння критично оцінити ситуацію та використати її, вплив на інших людей за допомогою різноманітних психологічних засобів); схильність до організаторської роботи (потреба в організаторській роботі, стійкий інтерес до неї, покладення на себе організаторських обов’язків добровільно, без будь-яких спонук з боку інших, самостійне включення в організаторську роботу, безкорисливо, не чекаючи похвал і винагород); спрямованість особистості (громадянська зрілість, ідейна позиція, безкорисливість, бажання бути корисним суспільству); широта організаторських можливостей (уміння однаково успішно проявляти себе у різних видах діяльності і з різними віковими групами дітей і дорослих); розширення діапазону організаторських можливостей.

Вивчення праць дало можливість за автором визначити таку рису, яка сьогодні є необхідною якістю високоефективної особистості в будь-яких обставинах, це – проактивність.

Виділений термін є ширшим від поняття активність. Його характерними ознаками стає відповідальність за власне життя, де поведінка залежить від власних рішень, вибір яких базується на власних цінностях, ретельно відібраних та присвоєних особистістю, що сприяє розвитку відповідальності за власну місію. Припускаємо, що наявність проактивності позитивно впливатиме на розвиток професійної компетентності педагога організатора, яка стає продуктом його власного вибору та базується на цінностях, а не на умовах атестації або обставинах.

Таким чином, особистісний компонент є важливою складовою професійної компетентності фахівця-освітянина та моде включати такі характеристики: здатність до прояву емпатії, соціорефлексії, самоорганізованості, загальної культури, до креативного та проактивного мислення, автономної діяльності та прийняття педагогічно доцільних рішень, гнучкості, умінні точно виконувати розпорядження та інші.

Зважаючи на попередні висновки та запропоновану нами змістову структуру професійної компетентності фахівця-освітянина, зазначаємо, що вона складає систему взаємообумовлених та логічна пов’язаних компонентів, які є достатніми та необхідними для вимірювання рівня її сформованості.

Наступним завдання стало розроблення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності педагога організатора.

Визначені параметри використано в межах експериментального етапу педагогічного дослідження. Слід зазначити, що в наукових джерелах "критерій" розуміється як сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату діяльності, що відповідає поставленим цілям288. Для їх визначення необхідно з’ясувати (параметри) показники, які забезпечують можливість педагогу бути компетентним спеціалістом. Вони відтворюють зміст критерію та дають можливість оцінити його.

У наукових дослідженнях виділяють якісні та кількісні показники, де якісні – це оцінка, спрямована на виявлення, дослідження та аналіз значимих характеристик об’єкта, а кількісна – пов’язана з тими ж якісними характеристиками, але враховуються їх нові традиційні якості такі, як міра, принцип дискретності (спосіб поділу), норми, ціна поділу шкал виміру тощо289. Таким чином, "критерій" виступає ознакою, на основі якої здійснюється оцінка, а "показники" виражають ступінь її прояву та стають судженням про її сформованість і розвиток.

Рівень сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина є показником його здатності вирішувати професійні завдання визначеного спектру дій. Рівень компетентності – це категорія цілепокладання, яка описує існуючі параметри компетентності у відповідності до повноти, цілісності та складності цілей.

Послуговуємося твердження про те, що перехід якості на більш вищий рівень не означає зникнення інтегративних якостей, а розуміється як їх удосконалення.

Таким чином, поняття "критерії", "показники" та "рівні" стосуються процесу оцінювання й визначення якості та стану певного результату, тобто складають оцінювання професійної компетентності фахівця-освітянина.

Процес розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина в умовах післядипломної освіти має специфічні особливості, які потребують детального розгляду, що у межах окремого дослідження є неприйнятним, тому неможливо визначити усі критерії оцінки її розвитку.

Враховуючи вище зазначене, до основних критеріїв сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина, відповідно до змістової структури, нами було обрано мотиваційний, інформаційний, операційно технологічний, професійно-особистісний та конкретизовано критеріальні показники (мотиви; знання; уміння та навички; професійно-особистісні якості).

Опишемо показники мотиваційного критерію.

Соціальні мотиви:

- потреба у реалізації потреби держави щодо неперервного розвитку фахівців у галузі виховання;

- потреба пошуку ефективних засобів виховання підростаючого покоління; - потреба в здійсненні соціальної місії;

- потреба відповідності професійним стандартам, конкурентоспроможності на ринку праці.

Професійні мотиви:

- потреба в постійному розвитку професійної компетентності;

- потреба в здійсненні педагогічної (виховної) діяльності, постійному оновленні форм та методів виховання;

- потреба в самореалізації власного потенціалу;

- потреба в виробленні власної організаторської технології.

Утилітарні або базові мотиви:

- потреба в підвищенні кваліфікації відповідно до атестації;

- потреба в підвищенні матеріального становища;

- прагнення уникати критики з боку колег, керівництва;

- прагнення кар’єрного зростання, соціального престижу.

Визначений критерій пропонуємо оцінювати відповідно до методики К. Замфір в модифікації А. Реан. У її основі лежить внутрішня (позитивний внутрішній стан особистості, комфортність, задоволеність) та зовнішня (під впливом зовнішнього тиску, примусу, наказу) мотивація.

Когнітивний критерій дає змогу оцінити наявність у фахівця-освітянина достатніх та необхідних загально-професійних та спеціально-професійних знань, які є необхідними та достатніми для визначення сформованості його професійної компетентності, а саме:

- знати загально державні законодавчі акти, нормативно-правову базу у сфері виховання, основ трудового законодавства, охорони дитинства;

- застосовувати теорію та методику сучасного виховання відповідно до завдань освітніх реформ;

- використовувати теорію та методику роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об’єднаннями), учнівським самоврядуванням;

- організовувати та проводити форми позаурочної діяльності на основі теорії дозвіллєзнавства;

- використовувати основи вікової психології (основні закономірності розвитку особистості, психологічні закони періодизації, кризи розвитку та вікові особливості дітей, необхідні для роботи з різними групами дітей (соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо);

- оцінювати та аналізувати якість процесу виховання, розвитку учнів за допомогою моніторингових методик;

- застосовувати цифрові ресурси, інформаційні та мультимедійні технології; - володіти методиками розвитку власної професійної компетентності (акмеології професійного розвитку);

- знати технології педагогічного проектування;

- самоузагальнювати власний досвід;

- інтерпретувати основні положення інклюзивної освіти в контексті організації виховної роботи.

Операційно-технологічний критерій у межах досліджуваної проблеми визначає наявний рівень володіння системою умінь, необхідних для самореалізації та розвитку професійної компетентності педагога-організатора.

Гностичні вміння:

- досліджувати та визначати вікові особливості, інтереси, потреби учнів та власні професійні;

- аналізувати проблеми професійної діяльності за результатами позаурочної виховної діяльності, визначати результативність проведених виховних форм роботи та передбачати перспективи;

- разом з учнями здійснювати рефлексію колективно-творчої, суспільно корисної діяльності; різноманітні проблемні педагогічні ситуації;

- працювати з різними джерелами інформації та інтерпретувати її, оцінюючи визначати достовірність та корисність, систематизувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати їх у професійну діяльність;

- здійснювати узагальнення, систематизацію та презентацію власного досвіду;

- визначати ключові компетентності учнів та на основі теоретичного осмислення визначати шляхи їх розвитку;

- знаходити, аналізувати перспективний досвід та творчо реконструювати його у власну систему організаторської діяльності;

- вивчати особливості розвитку дорослої людини в контексті основ андрагогіки, акмеології, вікової психології та розуміти перспективи розвитку власної професійної компетентності.

Проєктувальні вміння:

- визначати провідні виховні цілі, завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до основних аспектів здійснення позаурочного процесу виховання;

- здійснювати перспективне, поточне та оперативне планування організаторської діяльності в контексті посадових обов’язків;

- проектувати різноманітні форми співпраці учнівського об’єднання навчального закладу, окремих учнів з позашкільними закладами, батьками, громадськістю;

- визначати мету та оптимальні аспекти вдосконалення власної професійної компетентності;

- здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні;

- розробляти різні форми виховання (сценарії, положення, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування;

- планувати власний робочий час, відповідно до принципів тайм менеджменту;

- проектувати індивідуальну виховну роботу з учнями, які знаходяться на інклюзивному навчанні;

- проєктувати перспективний розвиток учнівського об’єднання, самоврядування, навчання лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень;

- передбачати утруднення професійної діяльності та визначати шляхи їх подолання; проектувати етапи розвитку професійної компетентності відповідно до суспільних вимог та власних потреб.

Конструктивні вміння:

- конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов’язків, потреб учнівського колективу, вимог часу;

- логічно поєднувати та конструювати різноманітні форми колективно творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову - здійснювати супровід моделювання змісту діяльності учнівського активу;

- конструювати моделі учнівського самоврядування, дитячого об’єднання та їх розвитку;

- здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін;

- розробляти різноманітні презентації, веб-розробки, відеоматеріали тощо;

- спільно з учнівським, педагогічним колективом, закладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності;

- реконструювати традиційний досвід організації позаурочної виховної роботи відповідно до потреб, нової інформації, реформування освіти;

- вибудовувати конструктивну взаємодію між усіма суб’єктами позаурочного процесу діяльності.

Комунікативні вміння:

- володіння засобами активної взаємодії з усіма суб’єктами виховання спрямованими на досягнення дидактичних цілей;

- управління власними емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, колегами, батьками;

- здатність встановлювати партнерські стосунки з різними суб’єктами освітнього простору навчального закладу;

- застосовувати в виховному процесі позаурочної діяльності технології вербального та невербального спілкування;

- доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно пояснювати завдання, власну позицію в вирішенні конфліктних ситуацій; досягати консенсусу, діяти в ролі медіатора;

- регулювати внутрішньоколективні та міжколективні стосунки в межах дитячого об’єднання;

- встановлювати позитивні стосунки учнів з дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні.

Організаторські вміння:

- організовувати системну діяльність учнівського об’єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток ключових компетентностей учнів;

- лідерувати, "вести за собою";

- організовувати та координувати спільну діяльність суб’єктів виховання на основі партнерських стосунків відповідно до посадових обов’язків;

- організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в навчальному закладі;

- здійснювати тьюторський супровід діяльності учнівського самоврядування;

- швидко визначати характер стосунків у групі, колективі та регулювати їх;

- створювати команду однодумців із педагогів, батьків, учнів та сприяти досягненню цілей спільної діяльності;

- об’єднувати членів групи спільною діяльністю, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти та конструктивно реагувати на недоліки в спільній роботі відповідно до принципів особистісно зорієнтованого підходу;

- працювати з будь-яким складом учнівської групи (різновікові, пасивні тощо);

- делегувати повноваження;

- виявляти та оцінювати здібності, можливості, інтереси, індивідуальні особливості учнів, їх психічний стан та відповідно до них визначати доручення, функції;

- доцільно та швидко діяти в непередбачуваних ситуаціях;

- швидко реконструювати зміст позаурочної виховної роботи, цілеспрямованої на розвиток ключових компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи.

Особистісний критерій включає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують здатність фахівця-освітянина до якісного виконання посадових обов’язків та готовність до продуктивного розвитку його професійної компетентності.

До показників особистісного критерію відносимо:

- загальна культура (уміння поєднувати життєві установки та ціннісні орієнтації, дотримання загальнолюдських морально-етичних цінностей, що спрямовані на підтримку, розвиток та самовдосконалення життєвих компетентностей учня, забезпечення активного впливу на вихованців тощо);

- адаптивність та відкритість до змін (уміння адаптуватися до умов праці, вимог професії, визнавати та приймати зміни; своєчасно вносити різні корективи в сплановану діяльність);

- мобільність (здатність швидко адаптуватися в динамічних соціально економічних і професійних умовах, успішно віднаходити або переключатися за необхідності на доцільні форми роботи);

- організаторські здібності (бути лідером, захоплювати справою);

- емпатійність (любов до дітей; здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього світу інших, розуміння їх емоційного стану засобами проникнення у внутрішній світ);

- самоорганізованість (полягає в самоконтролі, автономній дії, умінні організовувати власний робочий простір, конструктивно реагувати на помилки, труднощі);

- соціорефлексія (уміння аналізувати, осмислювати професійні дії, вчинки, особистісні характеристики та виявляти проблеми для їх самокорекції). Акцентуємо увагу на тому, що професійно-особистісний критерій є основою продуктивності та розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина.

Однак слід зазначити, що у контексті наукового дослідження, з огляду на короткотривалість контрольованого освітнього процесу (підвищення кваліфікації) у системі післядипломної освіти (три тижні) та особливості її організації й змісту в міжкурсовий період, неможливо коректно оцінити розвиток професійно особистісних якостей у ході експерименту.

Така ситуація пояснюється тим, що відповідно до теоретичних засад андрагогіки, акмеології, вікової психології доросла людина володіє системою усталених особистісних характеристик, які практично сформовані впродовж життя під впливом різних факторів.

Однак, створюючи модель розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина та методику її впровадження, беремо до уваги домінантну роль особистісного компоненту в визначенні форм, методів, засобів освіти в курсовий та міжкурсового періоди.

Водночас припускаємо, що така позиція не суперечить завданням наукового дослідження.

Середній рівень характеризує репродуктивно-адаптивний стиль діяльності фахівця-освітянина на основі здобутих професійно-педагогічних знань, освітньої нормативно-правової бази, традиційних технологій виховання; він усвідомлює необхідність розвитку професійної компетентності відповідно до потреб діяльності, посадових обов’язків та здійснює її в міжкурсовий період фрагментарно; достатній – педагог-організатор вільно володіє ключовими стратегіями виховання учнів; необхідною та достатньою системою професійно важливих знань, умінь та навичок уміє їх застосовувати у процесі діяльності; має достатню потребу в удосконаленні професійної компетентності та уміє визначати основні аспекти її розвитку; високий – самоусвідомлене та творче ставлення до організації та здійснення позаурочного виховного процесу відповідно до проблем, соціального замовлення, самого учня; уміє обирати пріоритети, досконало конструює та проводить різноманітні форми виховання та перетворює їх у засіб розвитку особистості учня; має стійку мотивацію до самовдосконалення власної професійної компетентності, бере активну участь у проведенні методичних заходів у міжкурсовий період, має власні методичні розробки; активно включається в самоосвітню діяльність.

Визначені компоненти, критерії та показники професійної компетентності фахівця-освітянина стали базовою основою для здійснення подальшої експериментальної діяльності, яка полягала в розробці моделі її розвитку.

**РОЗДІЛ 3**

**Створення психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян**

**3.1. Програма експериментальної роботи та аналіз результатів констатувального етапу дослідження**

Невідкладне завдання реформування сучасного стану освітньої галузі полягає в забезпеченні якості підготовки кадрів упродовж професійної діяльності.

Таким чином, посилюється роль післядипломної педагогічної освіти, яка знаходиться в процесі перегляду усталених традицій та здійснює активний пошук теоретичних та практичних стратегій розвитку професійної компетентності фахівців, зокрема фахівця-освітянина.

Для реалізації актуалізованої нами проблеми розроблено програму науково-експериментального дослідження.

Головна мета експерименту полягала в перевірці теоретичних положень, здійсненні апробації авторської моделі в спеціально створених умовах, виявленні її ефективності, яка полягала в позитивній зміні динаміки розвитку змістових компонентів професійної компетентності фахівця-освітянина.

Для її реалізації визначено низку узагальнених завдань, а саме:

1) вивчити, проаналізувати та узагальнити теоретичну базу дослідження;

2) визначити реальний стан рівнів сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина в існуючих умовах до проведення експерименту (констатувальний етап);

3) експериментально перевірити ефективність авторської моделі та визначити основні аспекти, що забезпечили позитивне досягнення передбачуваних результатів (формувальний етап експерименту).

Для оцінки та обґрунтування результатів вивчення рівня сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина визначено інструментарій та проведено формувальний етап експерименту.

У результаті обчислення було встановлено, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності g=0,85, потрібно не менше 19 експертів.

Їх вибір здійснено за наступними критеріями: вища педагогічна освіта та стаж не менше 5 років у відповідних закладах освіти; високий рівень професійної компетентності; міра об’єктивності й відповідальності, авторитетності, автономності. Загальна компетентність експертів проводилася за методикою П. Воловика.

Об’єктивність експертів визначалася за здатністю адекватно оцінювати рівень професійної компетентності фахівця-освітянина; професіоналізм – за стажем (не менше 5 років), їх здатністю розв’язувати проблеми у контексті процесу підвищення кваліфікації; зацікавленість – через їх позитивне ставлення до науково дослідницької діяльності, бажання брати участь у експерименті.

Наступне завдання констатувального етапу експерименту полягало в здійсненні якісного та кількісного аналізу рівнів сформованості мотиваційно ціннісного, когнітивного, діяльнісного, професійно-особистісного компонентів професійної компетентності фахівця-освітянина, що мало підтвердити або спростувати гіпотезу про недостатній рівень сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина.

Для дослідження рівня мотивації професійної діяльності фахівця-освітянина було обрано методику К. Замфір. В її основі лежить концепція внутрішньої (ВМ) та зовнішньої мотивації, де зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні (ЗПМ) та зовнішні негативні (ЗНМ) та становлять досліджуваний мотиваційний комплекс. Показники мотивації оцінювалися за п’ятибальною системою та вираховувалися відповідно до ключів.

Кількісний аналіз результатів дослідження дозволив з’ясувати наступне: серед опитаних не було виявлено дуже високого рівня внутрішньої мотивації; у 94, 1 % респондентів вона була виражена великою мірою; незначну міру прояву констатовано в 5, 8 % осіб; ЗПМ – у дуже великій мірі зафіксована в 13 % осіб, у великій – 11, 7 % осіб, невеликою, але й не малою мірою в 20, 8% осіб, незначною – у 13 % осіб; ЗНМ виявлено: дуже великою мірою – у 5, 8%, великою мірою – у 11,7 %, не великою, але й не малою мірою – у 47, 5 %, не значною мірою – у 5, 8 % осіб.

Відповідно до методики були складені мотиваційні комплекси. У результаті оптимальний тип мотивації (ВМ>ЗПМ>ЗНМ) виявлено приблизно в – 70 %, неоптимальний (ЗНМ >ЗПМ>ВМ) приблизно – 30% педагогів-організаторів.

Якісний аналіз показників неоптимального типу мотивації засвідчує, що для 30% респондентів він є домінуючим, виявляє їхні стосунки з середовищем, має негативний вплив на якість професійної діяльності та пояснюється наступними домінантами: прагненням до винагороди, просуванням по роботі, потребою в соціальному визнанні та повазі інших, уникненні критики та покарань.

Отже, виявлена позиція перешкоджає самоусвідомленому розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина. Наявність низьких показників неоптимального типу пояснюється тим, що фахівці не в повній мірі усвідомлюють свій власний професійно-особистісний потенціал, мають низький рівень самоактуалізації, що негативно впливає на результати їх професійної діяльності.

Причиною вище означеного є відсутність підготовки фахівців-освітян у вищих навчальних закладах та недостатній рівень науково-методичного супроводу після призначення на посаду.

В основі оптимального типу мотивації переважають особистісно-професійні мотиви. Це пояснюється тим, що вони є базовою складовою якості професійної діяльності та професійного розвитку.

Внутрішня мотивація виконує роль домінуючого фактору поведінки фахівця-освітянина, є виявом його внутрішньої потреби сумлінного виконання професійної діяльності.

Визначений феномен позитивно впливає на регуляцію прагнення фахівця до самовдосконалення й саморозвитку, які здійснюються за внутрішньою особистісною потребою та є для нього самоціллю. Оптимальний тип включає елементи зовнішньої позитивної та негативної мотивації, хоча особистісно-професійні мотиви є переважаючими.

Слід зазначити, що за нестабільності економічного розвитку та порушення системи цінностей, вони можуть перетворюватися в соціальні негативні, тому виникає нагальна необхідність у створенні позитивних умов для утвердження стійкої внутрішньої мотивації, що стає основою потреби в розвитку професійної компетентності педагога та одним із завдань післядипломної освіти. Вищезазначене підтверджує висунуту нами гіпотезу про необхідність впливу на мотиваційну сферу фахівця-освітянина в межах курсового та міжкурсового періодів.

Аналіз даних засвідчує, що середній показник оптимального рівня професійної мотивації опитуваних становить 82 %, а неоптимальний – 17,94%, що засвідчує достатній та високий рівень мотивації фахівців-освітян до розвитку професійної компетентності у педагогів-організаторів.

Здійснення якісного та кількісного аналізу рівня сформованості інформаційного, операційно-технологічного, професійно-особистісного компонентів професійної компетентності фахівця-освітянина проводилося з використанням опитувальника за бальними шкалами, розробленим на основі змістової структури професійної компетентності фахівця-освітянина.

Опрацювання отриманих статистичних даних проводилося обчисленням відносних частот за методикою О. Смирнова. Кількісна оцінка кожного параметру в опитувальнику ставилася та підраховувалася за шкалою від 1 до 5, де "5" – високий показник, "4" – достатній,"3" – середній, "2" – низький, "1" – мінімальний).

Аналіз результатів визначав якісну оцінку, де особлива увага зверталася на ступінь вияву її параметрів.

Розглянемо детально рівень сформованості кожного досліджуваного компонента змістової структури професійної компетентності фахівця-освітянина за наступними критеріальними показниками: інформаційним, операційно технологічним, професійно-особистісним.

Показники інформаційного критерію допомогли визначити оцінку значущості та сформованості загально-професійних та спеціальних знань, які є необхідними та достатніми для встановлення рівня сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина.

Кожна позиція опитувальника оцінювалася окремо. У результаті дослідження з’ясовано, що серед визначених позицій найбільш значущими для фахівців-освітян виявилися знання теорії та методики учнівського самоврядування, загальних державних законодавчих актів, нормативно-правової бази в сфері виховання, основ трудового законодавства, охорони дитинства, вікової психології (основних закономірностей розвитку особистості, психологічних законів періодизації, криз розвитку та вікових особливостей дітей); організаторських технологій (технологія менеджменту); основних аспектів теорії та методики сучасного виховання; сучасних теоретичних підходів виховання (компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, проєктивно-технологічний) та їх принципів.

Зафіксовані відносні частоти (0,9-0,87) свідчать про те, що педагоги-організатори чітко усвідомлюють важливість ролі знань у змісті професійної компетентності.

Аналіз результатів самооцінки володіння знаннями дозволяє констатувати, що найбільш сформованими в себе респонденти визначили знання вікової психології (основних закономірностей розвитку особистості, психологічних законів періодизації, криз розвитку та вікових особливостей дітей (0,71-0,70); основних аспектів теорії та методики сучасного виховання (0,67); знання технологій менеджменту (0,66); основних аспектів теорії та методики роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об’єднаннями); теорії та методики організації учнівського самоврядування (0,62).

Певні проблеми викликають питання, що стосуються знань сценарної роботи (0,54), особливостей та характеристик сучасної дитини в межах основних характеристик теорії поколінь (0,54); інклюзивної освіти (0,44); узагальнення власного досвіду (0,50); розвитку професійної компетентності (0,49); моніторингових методик визначення якості процесу виховання, розвитку учнів (0,47), цифрових та мультимедійних технологій (0,41). Зазначимо, що основні аспекти теорії дозвіллєзнавства в одній групі були оцінені (0,75), а в другій – (0,48).

На констатувальному етапі найвищий показник оцінки рівня сформованості знань належить теорії та методиці організації учнівського самоврядування (0,57-0,55). Трохи нижчі показники відносних частот визначені щодо основних аспектів теорії та методики роботи з дитячими та молодіжними організаціями (об’єднаннями) (0,54); інформаційних та мультимедійних технологій (0,54); організації роботи з різними групами дітей (обдарованими, соціально не захищеними, дітьми-мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо) (0,48); сучасних інноваційних форм та методів виховання (0,51).

Аналіз отриманих результатів доводить, що рівень сформованості знань респондентів потребує їх поглиблення, а особливо тих, які стосуються вікової психології (0,46-0,48), моніторингових технологій (0,45), організації роботи з різними групами дітей (обдарованими, соціально не захищеними, дітьми мігрантами, які потрапили у складні життєві ситуації, особливими освітніми потребами, сиротами тощо) (0,48); самоорганізації професійної діяльності, узагальнення власного досвіду (0,47), методик розвитку особистої професійної компетентності (акмеології професійного розвитку) (0,42).

У ході опитування було виявлено, що співвідношення оцінки та самооцінки має закономірний характер з огляду на те, що самооцінка фахівців початкового рівня перевищує рейтингову оцінку. Завищена самооцінка є показником низького рівня підготовленості та виражає власне бачення розуміння певної галузі знань із досліджуваної проблеми.

Аналіз отриманих даних доводить, що найбільшу потребу фахівці відчувають у поглибленні спеціальних знань, які стосуються проблем організації учнівського самоврядування, інноваційних форм та засобів виховання, режисерської діяльності, конфліктології, моніторингового-дослідницьких технологій, ІК-технологій.

Отримані факти вказують на низький рівень сформованості навичок самоосвітньої діяльності та науково-методичного супроводу фахівців-освітян у міжкурсовий період.

Вияв зацікавленості з боку респондентів до системи спеціальних знань є позитивним, але недостатнім показником високого рівня їх професійної компетентності, тому вважаємо за необхідне звернути увагу на формування системного комплексу знань у фахівців та включити до освітньої програми підвищення кваліфікації фахівців-освітян питання загально-професійних теоретичних знань.

Для оцінки діяльнісного компоненту професійної компетентності педагога організатора було визначено показники операційно-технологічного критерію, що характеризують комплекс умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські). Кожна група вмінь оцінювалася окремо.

Аналіз кількісних показників за методикою О. Смирнова виявив нерівномірність у співвідношенні сформованості груп умінь, найменш сформованими виявилися гностичні та проєктувальні.

Розглянемо отримані дані оцінки рівня значущості та сформованості системи гностичних умінь. На підставі отриманих результатів підсумовуємо, що респонденти обох груп за рівнем значущості надають перевагу вмінням працювати з різними джерелами інформації, використовувати наукові, довідкові, методичні матеріали з проблем сучасного виховання, узагальнювати та впроваджувати в професійну діяльність (0,93); знаходити, аналізувати перспективний педагогічний досвід та творчо його реконструювати (0,83); досліджувати результати позаурочного виховного процесу, форм виховної роботи, динаміку розвитку колективу та окремих учнів; аналізувати разом з учнями результати колективно-творчої, суспільно-корисної діяльності (0,81).

Загалом запропонована система гностичних умінь при оцінюванні респондентами отримала достатньо високі показники відносних частот (0,65-0,93). Самооцінка рівня сформованості гностичних умінь в обох групах свідчить, що високий рівень відсутній, вісім позицій відповідають достатньому й лише дві позиції оцінені як середній рівень, а саме: уміння аналізувати різноманітні проблемні ситуації (0,36-0,43); вивчати та аналізувати результати позаурочного виховного процесу, динаміки розвитку колективу та окремих учнів (0,49). Аналіз результатів експертної оцінки виявив, що рівень гностичних умінь в обох групах має середній та достатній рівень.

Особливої уваги потребують питання саморефлексії власного досвіду (0,25-0,3); уміння вивчати та аналізувати вікові особливості учнів, інтереси, потреби, схильності (0,27); діагностики проблемних педагогічних ситуацій (0,3); працювати з різними джерелами інформації (0,32); визначення проблем індивідуальної професійної діяльності за результатами позаурочної виховної роботи (0,33); вивчення та аналізу результатів позаурочного виховного процесу (0,35-0,37); встановлення динаміки розвитку дитячого об’єднання та учнів (0,35). 165

Відповідно до отриманих даних, серед визначеного переліку гностичних умінь низьку оцінку відносних частот отримали дослідницько-моніторингові уміння, що стосувалися виявлення особливостей, інтересів та потреб учнів відповідно до вікових особливостей їх розвитку та співставлення з метою виховання та завданнями власної професійної діяльності; вивчення та аналіз результатів позаурочного процесу для подальшого його удосконалення.

Вважаємо, що характер результатів зумовлений адаптивним та відтворювальним характером професійної діяльності, яка здійснюється на базі чужого досвіду та недостатності розробок з проблем моніторингу результатів виховного процесу.

Проєктувальні вміння. Найвищий показник значимості отримали вміння, які стосувалися добору змісту, форм, методів і засобів здійснення процесу позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні (0,91-0,89), перспективне та поточне планування професійної діяльності відповідно до технології педагогічного проектування (0,88-0,87); проектування розвитку власної професійної компетентності, визначення мети та перспектив її удосконалення (0,89-0,86); спільного проєктування різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об’єднанням, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю (0,87-0,88).

Менш важливими для респондентів виявилися вміння проектувати розвиток учнівського колективу, навчання лідерів учнівського активу на основі моніторингових досліджень (0,63-0,71).

Однак, загалом рівень значимості проектувальних умінь отримав високу оцінку, що виражена у відносних частотах. Самооцінка була визначена опитуваними на достатньому рівні.

Найвищі відносні частоти торкалися групи проектувальних умінь, а саме: визначати провідні виховні завдання та моделювати способи їх досягнення відповідно до визначених цілей (0,60); здійснювати добір змісту, форм, методів і засобів проведення процесу позаурочної виховної роботи в їх оптимальному поєднанні (0,63-0,57); планувати власний робочий час (тайм-менеджмент) (0,58); розробляти різні форми роботи (сценарії, положення, тренінги, програми навчання лідерів тощо) засобами педагогічного проектування (0,57-0,63); визначати мету та шляхи вдосконалення індивідуальної професійної діяльності (0,56).

Найбільш проблемними виявилися позиції, що стосувалися вміння проектувати розвиток власної професійної компетентності (0,52); передбачати утруднення професійної діяльності (0,51). Аналіз результатів експертної оцінки засвідчив, що вона відповідає середньому рівню та нижча від самооцінки. Найнижчий рівень належить умінням, які торкаються проектування індивідуальної виховної роботи з учнями, що знаходяться на інклюзивному навчанні (0,25); спільному проектуванні різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об’єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю (0,28); власної професійної компетентності (0,31).

З огляду на те, що діяльність фахівця-освітянина носить характер непередбачуваності та напруження, слід звернути увагу на виявлені проблеми, що стосуються самоорганізації власного робочого часу (тайм-менеджмент).

У контексті освітніх реформ одним із проблемних аспектів є трансформація освітнього середовища закладів освіти, тому проектування партнерської взаємодії всіх суб’єктів виховання (спільне проектування різноманітних форм і методів співпраці з учнівським об’єднанням навчального закладу, окремими учнями, позашкільними закладами та громадськістю) є одним із нагальних та затребуваних завдань.

Особливого акцентування уваги потребують питання підготовки лідерів учнівського самоврядування та розробка спеціальних програм. Конструктивні вміння.

Аналізуючи отримані дані, констатуємо, що всі визначені позиції отримали високий ступінь значимості (0,83-0,89). Найбільш важливими на рівні самооцінки виявилися вміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов’язків, потреб учнівського колективу, вимог часу; вбудовувати нову інформацію, прогресивний досвід у практику власної професійної діяльності; конструювати різноманітні презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо (0,89); уміння разом з учнівським активом моделювати зміст діяльності та добирати майбутні форми позаурочної роботи згідно з визначеною метою; спільно з учнівським, педагогічним колективом, закладами позашкільної освіти конструювати організацію позаурочної діяльності; здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін (0,88).

Дослідження самооцінки сформованості в обох групах виявило достатній рівень. У першій групі оцінка показників становила 0,75-0,60, а в другій – 0,77-0,58. Експертна оцінка відрізнялася від показників самооцінки, вона була нижчою (0,54-0,31), однак відображала достатній рівень конструктивних умінь. Найвищий рівень отримали вміння конструювати власну педагогічну діяльність та діяльність учнів з урахуванням найближчих цілей виховання та власного й учнівського саморозвитку, відповідно до посадових обов’язків, потреб учнівського колективу, вимог часу (0,52-0,54); здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до потреб та змін (0,51-0,50); різноманітні форми колективно-творчої та суспільно-корисної діяльності й визначати їх композиційну будову (0,51).

Інтерпретація результатів показала, що педагоги-організатори продемонстрували найвищі показники в контексті конструктивних умінь, які стосуються питань конструктивної взаємодії між усіма суб’єктами виховного середовища; конструювання моделей учнівського самоврядування, дитячого об’єднання; уміння вбудовувати нову інформацію та прогресивний досвід у практику власної професійної діяльності; спільно з учнівським активом моделювати зміст діяльності та добирати майбутні форми позаурочної діяльності відповідно до визначеної мети; презентації, веб-розробки, відео-матеріали тощо. Підсумки свідчать про те, що респонденти надають більше уваги практичним умінням.

Причиною низької сформованості конструктивних умінь, на нашу думку, є відсутність чіткої теорії та методики їх формування. Комунікативні вміння. Серед переліку комплексу комунікативних умінь найбільш затребуваними в роботі фахівця-освітянина виявилися ті, які сприяють активній його взаємодії з усіма суб’єктами виховання, спрямованими на досягнення дидактичних цілей; дозволяють вибудовувати процес спілкування на основі вікових та психологічних особливостей учнів; регулювати внутрішньо колективні та міжколективні стосунки в дитячій спільноті на основі партнерства та взаємодії; працювати з дітьми, які знаходяться на інклюзивному навчанні. Індекс значимості самооцінки становить (0,93-0,79).

Аналіз показників констатувального етапу експерименту показав, що незважаючи на визначення високого рівня значущості, комунікативні вміння, у свою чергу, потребують поглиблення. В обох групах респонденти виявили потребу в подальшому вдосконаленні вміння спілкуватися з дітьми, які потребують особливого піклування; урегульовувати міжколективні та внутрішньо колективні стосунки; конструктивно діяти у вирішенні конфліктних ситуацій, досягати консенсусу, виступати в ролі медіатора; доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно пояснювати завдання, власну позицію; технології вербального та невербального спілкування.

Отримані результати пояснюються цілою низкою змін в освітньому процесі, що відбуваються швидше ніж розробка технологій розвитку професійної компетентності педагогічних фахівців. Слід зазначити, що зростання напруженості стосунків між дорослими та дітьми в контексті руйнування цінностей загострило проблему поглиблення комунікативних умінь, що потребує запровадження в освітній процес післядипломної освіти технологій медіації, комунікативних тренінгів тощо.

Організаторські вміння. Організаторські вміння становлять основу діяльності фахівця-освітянина. Їхня оцінка значущості була визначена на рівні (0,95-0,72) відносних частот. Найбільш важливими для респондентів виявилися вміння організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи, цілеспрямовані на розвиток життєвих компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи; швидкого реконструювання змісту позаурочної виховної роботи; системної діяльності учнівського об’єднання на рівні класів, навчального закладу тощо.

Звертаємо увагу на те, що вміння створювати команду однодумців із педагогів, батьків, учнів (0,74) та делегувати повноваження (0,72) отримали трохи нижчу оцінку, що є свідченням низького рівня розвитку організаторських здібностей. Рівень самооцінки було розкрито в межах відносних частот від 0,75 до 0,50. Найбільш сформованими, на думку респондентів, стали організаторські вміння, що стосувалися організації педагогічно-доцільних суспільно-активних форм виховної роботи (0,75); швидко реагувати в непередбачуваних ситуаціях; реконструювати позаурочну виховну роботу відповідно до потреб розвитку життєвих компетентностей учнів та завдань реформ сучасної школи (0,71).

Менш значимими виявилися показники, які стосувалися питань організації навчання лідерів, створення команди однодумців. Експертна оцінка виявила в респондентів достатній рівень сформованості організаторських умінь у двох групах, середній показник відносних частот становив 0, 43 (перша група) та 0,49 (друга).

У результаті аналізу було виявлено, що найбільш досконалими серед перелічених організаторських умінь стали наступні: уміння включати членів групи в спільну діяльність, викликати позитивне ставлення до неї, оперативно координувати роботу, виявляти та реагувати на недоліки в спільній діяльності відповідно до принципів особистісно орієнтованого підходу (0,55); уміння здійснювати супровід учнівського самоврядування (0,53); організація навчання лідерів (0,53); уміння організовувати педагогічно-доцільні суспільно-активні форми виховної роботи в закладі освіти (0,53). Складними в практичній діяльності фахівця-освітянина виявилися вміння лідерувати (0,36), доцільно та швидко діяти в непередбачуваних ситуаціях (0,41); створювати команду однодумців; супроводжувати діяльність учнівського об’єднання на рівні класів, навчального закладу, спрямованих на розвиток життєвих компетентностей учнів (0,41); швидко реконструювати позаурочний виховний процес, цілеспрямований на розвиток життєвих компетентностей учнів відповідно до реформ сучасної школи (0,44).

Отримані результати пояснюються низьким рівнем спеціальної підготовленості фахівця-освітянина до роботи з учнівським активом та недостатньою розробкою проблем розвитку лідерства й упровадження їх у виховний процес закладів освіти.

Аналіз отриманих результатів операційно-технологічних показників діяльнісного компоненту професійної компетентності фахівців-освітян на констатувальному етапі експерименту визначив, що рівень значущості запропонованої системи вмінь був оцінений достатньо високо, його показник становив (0,830,88).

Найбільш затребуваними виявилися комунікативні (0,87-0,88), конструктивні (0,87-0,89), організаторські (0,86-0,85) уміння, трохи нижчий рівень відносних частот зафіксовано в дослідженні проектувальних (0,83) та гностичних (0,81-0,82). Що стосується самооцінки, то результати показали, що найвищий рівень самооцінки сформованості мають комунікативні (0,69), конструктивні (0,66-0,67), організаторські (0,61-0,62), а нижчий – проектувальні (0,55) та гностичні (0,51-0,55). Результати оцінювання свідчать, що в обох групах рівень умінь майже однаково сформований.

Таким чином, на основі аналізу отриманих результатів констатувального етапу експерименту можна підсумувати, що середній показник рівня сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина становить 51,3% (когнітивна компонента), 75,2 % (діяльнісна). Достатній рівень – 42,5 % (когнітивна), 21,4% (діяльнісна), високий рівень – 4,3% (когнітивна) та 3,43% (діяльнісна).

Що стосується оцінки сформованості професійної мотивації, то було виявлено, що оптимальний рівень має 82 % опитаних, а це в свою чергу свідчить про перевагу зовнішньої та внутрішньої позитивної мотивації над зовнішньою негативною.

Неоптимальний зафіксовано у 17,9 % педагогів-організаторів. Загальними проблемами, які були виявлені в ході здійснення констатувального етапу експерименту, стала відсутність спеціальної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти; суперечність між завищеною самооцінкою рівня власної компетентності та оцінкою експертів; потребою в особистісному професійному зростанні та повільним оновленням ресурсного, науково-методичного забезпечення процесу розвитку професійної компетентності фахівців у середовищі післядипломної освіти.

Отримані результати констатувального експерименту доводять, що рівень професійної компетентності фахівця-освітянина, оцінений відповідно до критеріальних показників, є недостатнім та потребує розробки та впровадження психологічних умов розвитку професійної компетентності визначеного фахівця в умовах післядипломної освіти.

**3.2. Методика реалізації психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян**

Завданням цього етапу дослідження стало обґрунтування методики реалізації психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян в умовах післядипломної освіти, яка була розроблена з урахуванням інтерпретації результатів, отриманих на констатувальному етапі експерименту.

Найпоширенішим підходом до визначення поняття "методика" є її трактування як сукупності відповідного методичного інструментарію (методів, прийомів, операцій), що застосовується в пізнавальній та практичній діяльності.

Характеризують методику як алгоритм, інструкцію, керівництво змістом та послідовністю дій для отримання будь-якого локального результату та вказують на чітку визначеність феномену в трьох областях: теорії, регламенті (алгоритм) діяльності, педагогічній практиці.

Мета методики впровадження психологічних умов розвитку професійної компетентності фахівців-освітян в умовах післядипломної освіти полягає у визначенні послідовних взаємопов’язаних дій відповідно до розроблених алгоритмів та засобів її реалізації, що дає змогу отримати запланований результат.

Вона розроблена на основі результатів аналізу стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці, сучасного змісту професійної діяльності фахівця-освітянина (посадові обов’язки, кваліфікаційна характеристика, професіограма), ключових аспектів реформування освітнього середовища сучасної післядипломної освіти.

Запропонована методика забезпечує логічне поєднання та наступність курсового та міжкурсового періодів, що складають андрагогічний цикл.

Розглянемо детально кожен із них. Зміст курсового періоду розкриває алгоритм дій його підготовки, здійснення, аналізу результатів і включає: організаційно-змістовий, діагностико-оцінний, операційно-діяльнісний, контрольно рефлексивний етапи. Підвищення кваліфікації розуміємо як форму навчання, що дозволяє розширити, поглибити та отримати нові знання, уміння, удосконалити навички, розвинути ціннісні установки щодо здійснення професійної діяльності та розвитку усіх складових професійної компетентності.

Для реалізації завдань дослідження та перевірки ефективності представленої моделі на організаційно-змістовому етапі була розроблена "Програма підвищення кваліфікації фахівців-освітян". Вона є нормативним документом, який визначає зміст, послідовність, організаційні форми освітнього процесу, вимоги до знань та вмінь слухачів.

Освітня програма визначає науково-обґрунтований зміст підвищення кваліфікації фахівця-освітянина, що становить систему дидактичного й методичного оформлення навчального матеріалу та включає навчально-тематичний план, змістові модулі, плани лекцій, семінарських, практичних занять, самоосвітньої роботи слухачів, комплексу тестових завдань для вхідного та вихідного діагностування та підсумкового контролю, списку рекомендованої літератури.

Профіль програми розкриває основні її характеристики, а саме: мета програми – підвищення теоретичного та практичного рівнів професійної компетентності фахівця-освітянина відповідно до основних напрямів державної політики, споживачів освітніх послуг; функціональна спрямованість – реалізація особистісно орієнтованої результатної парадигми освіти (навчання, виховання, розвиток), фокус програми – акцент на особливостях професійної діяльності педагога організатора та її поліаспектності в умовах реалізації освітніх реформ; орієнтація програми – підвищення якості професійної діяльності педагога організатора, розвиток та спрямованість освітніх потреб слухачів на їх реалізацію в самоосвітній діяльності в процесі міжкурсового періоду в контексті неформальної та інформальної освіти; особливості програми – забезпечує компенсаторну, випереджальну, розвивальну функцію, орієнтована на інноваційні аспекти розвитку професійної компетентності, сучасного змісту виховання, передбачає створення педагогом індивідуального маршруту розвитку та навчання з урахуванням досвіду, рівня підготовки, категорії, психофізичних та когнітивних особливостей; професійні вимоги до педагогічного працівника, визначалися відповідно до положення про атестацію, з огляду на те, що відсутній державний стандарт післядипломної педагогічної освіти; стиль та методика навчання – методологічну основу дидактичного процесу склали наступні наукові підходи: системний, андрагогічний, синергетичний, акмеологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, середовищний та професіографічний.

Навчальні заняття розроблені на принципах андрагогіки та проводяться у формі інтерактивних лекцій, практичних, майстер-класів, тренінгів, імітаційних ігор, воркшопів, конференцій з обміну досвідом.

Акцентується увага на застосуванні активних, інтерактивних методів навчання, використанні ІКТ та роботі з мережевими сервісами.

Для формулювання результатів нами було враховано таксономію Блума, що містить шість послідовних рівнів складності: знання (Knowledge) – здатність запам’ятати або відтворити факти; розуміння (Comprehension) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене, перетворювати теоретичний матеріал у практичні вміння, прогнозувати практичну діяльність на основі отриманої інформації; застосування (Application) – здатність використати отриману інформацію в нових ситуаціях; аналіз (Analysis) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв’язки та організаційну структуру, бачити помилки в логіці міркувань, різницю між фактами та наслідками, оцінювати значимість даних; синтез (Synthesis) – здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю; оцінювання (Evaluation) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Основою складення програми стали основні засади теорії кредитно модульного навчання. Вона має пролонгований характер, що реалізується в процесі опанування педагогами змістових модулів: суспільно-гуманітарного, професійного, методичного та діагностичного.

При розробці змістового наповнення модулів тематика запропонованих нами занять обговорювалася на засіданнях відповідних кафедр інституту, проводилися індивідуальні консультатації з викладачами та методистами, які були запрошені для їх проведення. Мета суспільно-гуманітарного модуля полягає в поглибленні та розширенні знань щодо сучасної філософії освіти, етичних засад педагогічної професії, змін у нормативно-правовому забезпеченні освітньої галузі, трансформації освітніх процесів, стратегії розвитку регіональної системи освіти, науково-теоретичних засад інноваційного розвитку освіти, атестації педагогічних працівників, розвитку фінансової грамотності педагогів, інклюзивної освіти, наукових основ та технологій управління виховним процесом у закладах освіти. Зміст кожної теми розкрито в програмі, що містить перелік очікуваних результатів, план заняття, анотацію, питання для самоперевірки, список рекомендованої літератури та інтернет ресурсні посилання. Професійний модуль – розкриває загальні питання педагогічної інноватики, що стосуються оновлення професійної діяльності педагога на основі сучасних тенденцій освітньої політики, превентивного виховання, інклюзивної освіти, проблем розвитку професійної компетентності педагога в міжкурсовий період, особливостей організації правоосвітньої та правовиховної роботи в закладах загальної середньої освіти.

Інваріантна частина модуля передбачає опрацювання тем з проблем сучасної педагогічної психології, які сприяють розвитку професійно-особистісних якостей слухачів, поглибленню знань з питань вікової психології, удосконаленню навичок медіації, партнерської взаємодії.

Спецкурс "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" розкриває функціональні можливості хмарних технологій та використання їх у практичній діяльності. Його метою стало поглиблення знань з використання ІК-технологій, удосконалення практичних умінь з використання електронних освітніх ресурсів в організації позаурочної діяльності учнів, створенні власних електронних ресурсів, профілів, арт-скрайбінгових та інших презентацій тощо. Заняття "Наукові основи та технології проведення моніторингових досліджень якості освіти" розкриває зміст, основні етапи та можливості застосування технологій моніторингу в професійної діяльності фахівця-освітянина, що дає змогу комплексно вивчати якість організації та здійснення виховного процесу, його вплив на розвиток колективу та окремих учнів. Слухачі знайомляться з особливостями та методикою здійснення рефлексії та саморефлексії результатів власної професійної діяльності, що дозволяє виявляти проблеми та визначати шляхи удосконалення професійної компетентності в післякурсовий період.

Одне із провідних завдань післядипломної освіти полягає у створення умов для удосконалення науково-дослідницької діяльності педагогічних фахівців, виявленні та розвитку їх творчого потенціалу. Його мета полягає в залученні педагога організатора до творчого науково-дослідницького процесу педагогічного проєктування, що дає змогу вдосконалювати навички цілепокладання, конструювання, передбачення результатів діяльності, креативного та критичного мислення, рефлексії досвіду та акумуляції нових ідей, інтеграції їх у площину професійної діяльності.

Визначена тема є теоретико-практичною основою для здійснення самостійної роботи з розробки, створення та презентації творчих групових або індивідуальних проектів як залікової роботи на курсах підвищення кваліфікації.

До основних вимог розробки проектів відносять: наявність освітньої проблеми; дослідницький характер пошуку її розв’язання; творчу активність учасників; використання інтерактивних методів роботи над проектом; педагогічну цінність проекту.

Організація цього виду діяльності сприяє рефлексії знань, отриманих на заняттях, розвитку здатності передбачати освітні результати, аналізувати, систематизувати отриманий досвід та на його основі набувати нового, розвиває дизайн-мислення, що дозволяє перетворювати існуючі явища в бажані, створюючи абсолютно нові продукти педагогічної дії. Розроблені проекти слухачі реалізують у професійній діяльності в міжкурсовий період.

Методичний модуль програми є фахово-спрямованим, розробляється відповідно до посадових обов’язків та моделі професійної компетентності.

Настановче заняття проводиться для ознайомлення слухачів із освітнім маршрутом проходження курсів підвищення кваліфікації (послідовність вивчення тем та завдань, презентація освітніх ресурсів закладу освіти).

З’ясування та уточнення проблем професійної діяльності здійснюється керівником групи методом експрес-діагностики (метод швидкого аналізу) та сприяє індивідуалізації процесу розвитку слухачів та коригування навчально-тематичного плану, дозоляє спланувати індивідуальні консультації для слухачів.

Слухачі, відповідно до основних принципів трансформаційної освіти, проговорюють, програють різні проблемні педагогічні ситуації, аналізують їх, знаходять проблеми та різні варіанти їх вирішення завдяки навичкам критичного мислення, саморефлексують, розв’язують практичні завдання, дискутують, отримують нові знання та отримують досвід. У процесі підвищення кваліфікації слухачі мають можливість відвідати майстер-клас "Режисерська та сценарна діяльність як засіб розвитку професійної майстерності педагога-організатора", що дозволяє удосконалити їх професійні вміння щодо організації та проведення традиційних та інноваційних масових форм позаурочної виховної діяльності. Бажано, щоб його проводила людина, яка має режисерську освіту та знайома з масовими формами виховання в освіті.

Проблемним та актуальним для фахівця-освітянина залишається завдання розвитку лідерських якостей, зважаючи на це до спецкурсу ввійшло заняття, що розкриває технологію підготовки лідерів та особливості розробки програми їх навчання. Потреба в удосконаленні навичок партнерської взаємодії та розвитку ключових компетентностей учнів зумовило розробку спецкурсу на основі матеріалів

Звертаємо увагу на те, що зміст навчально-тематичного плану носить динамічний характер, розробляється щороку та може коригуватися за потреби впродовж навчального періоду відповідно до зміни завдань освітньої політики, стандарту професії, проблем, які були виявлені за наслідками вихідного діагностування слухачів курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період за результатами вивчення професійних потреб педагогів організаторів.

Для проведення занять, з огляду на специфіку та поліструктурність діяльності фахівця-освітянина, крім працівників закладів післядипломної педагогічної освіти, доцільно залучати спеціалістів у галузі режисури, журналістики, працівників юстиції та викладачів закладів вищої педагогічної освіти, медичних закладів, соціальних служб, а це в свою чергу дозволяє розширювати ресурси закладів післядипломної освіти, поєднувати новації наукових досліджень та практику професійної діяльності фахівця-освітянина, що сприяє розвитку його компетентності.

Таким чином, розроблена програма та навчально-тематичний план є результатом роботи на організаційно-змістовому етапі та слугує основою для впровадження моделі розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина під час проведення курсів підвищення кваліфікації, що розпочинаються діагностико-оцінним етапом. Він передбачає вхідний контроль (вхідне діагностування та настановне заняття) засобами комп’ютерного тестування.

Мета вхідного діагностування – визначення рівня сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина на початку курсів підвищення кваліфікації за спеціально розробленим інструментарієм, який включає тематику всіх модулів навчально-тематичного плану та міститься в програмі.

Завдання настановного заняття полягає в ознайомленні слухачів із освітнім маршрутом курсів підвищення кваліфікації, ресурсними можливостями закладу освіти, об’єднанні слухачів у групу, проведенні експрес діагностики відповідно до розробленого опитувальника, який допомагає визначити індивідуальні запити слухачів.

Відповідно до принципів навчання дорослих, обов’язковим є проведення настановного заняття, мета якого полягає в актуалізації мотиваційної сфери слухачів та упорядкуванні їх освітньої діяльності, що проводиться у формі настановної лекції-консультації. Її мета передбачає визначення та розкриття ключових завдань та змісту проходження процесу курсового підвищення кваліфікації, ознайомлення з ресурсними можливостями закладу післядипломної освіти, формулювання методичних порад щодо самостійної роботи слухачів, окреслення вимог та термінів контрольних заходів, висловлення рекомендацій відносно підготовки випускних робіт.

Упровадження розробленої програми та навчально-тематичного плану здійснювалося на операційно-діяльнісному етапі відповідно до розробленої методики.

Мета дослідницької діяльності полягала в доборі та запровадженні продуктивних форм, методів та засобів навчання, спрямованих на забезпечення якості розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина в процесі курсів підвищення кваліфікації.

Ключова увага акцентувалася на створенні умов для формування актуального досвіду слухача на основі вже існуючого та отриманні динамічних знань через трансформацію усвідомлень та ставлень до вимог і потреб сучасного суспільства. Зважаючи на те, що організаційною основою освітнього процесу загальновизнано форми навчання, то відповідно до дидактичних цілей вважаємо за доцільне до їх переліку включати теоретичні (різні види лекції), практико орієнтовані (практичні, тренінги, майстер-класи, дискусії, кейси та інші), контрольні (вхідне/вихідне діагностування, підсумкове заняття – захист творчих проектів) та самостійні (підготовка творчих проектів, презентацій).

Оскільки проблема вирішення розвитку професійної компетентності педагога організатора потребує постійного оновлення, поглиблення теоретичних знань, які стають основою вдосконалення й отримання нових умінь, акцентуємо увагу на теоретичній складовій змісту освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації.

Пропонуємо розкрити її за допомогою впровадження наступних типів лекцій: інформаційні, проблемні, лекції-консультації, лекції-візуалізації. Завдяки короткотривалості освітнього процесу курсового підвищення кваліфікації на одну тему в основному відводиться академічна година, тому вона подається в досить стислій формі та носить інформаційно-ознайомлюючу мету.

У загальному визначенні лекція – це форма навчального заняття, яка призначена розкрити теоретичні аспекти заявленої теми. Дидактична цінність лекції полягає в тому, що слухач отримує можливість засвоїти значно більший об’єм інформації ніж за той самий час самостійної роботи. Звертаємо увагу на те, що характерною особливістю сучасної лекції стає діяльнісна основа взаємодії сумісного навчального пошуку викладача та слухача, що свідчить про їх суб’єктність та партнерство. Так, наприклад, для ознайомлення слухачів із основами сучасного освітнього законодавства, стратегічними завданнями реформ вітчизняної освіти, тенденціями розвитку освітніх систем, особливостями адміністративно-територіальної реформи в контексті оптимізації закладів освіти в регіоні, основними завданнями сучасного процесу виховання, науковими основами та технологіями управління виховним процесом, науковими основами створення особистісно орієнтованих виховних технологій, ключовими проблемами та новаціями соціального захисту педагога стало запровадження інформаційних, інноваційних лекцій. Їх мета полягає в розкритті основних положень нормативної бази освіти, новітніх досягнень науки та практики, роз’ясненні сучасних проблем педагогічної діяльності тощо.

Для розгляду проблемних питань атестації педагогічних працівників в контексті неперервної освіти, соціально-правого захисту дітей, філософсько-педагогічних основ християнської етики доцільним стало застосування проблемних лекцій, в яких новий матеріал подається як невідоме, що слід відкрити, вирішивши проблемну ситуацію.

Визначена форма сприяє активізації процесу пізнання слухачів засобами штучно створеної викладачем проблемної ситуації, через науково дослідницьку та пошукову діяльність, розвитку творчих здібностей, порівнянню різних точок зору, що поглиблює комунікативні навички, дозволяє візуалізувати існуючі знання та досвід.

Особливого значення в навчанні дорослих відводимо лекції-консультації, яка дозволяє залучити слухачів до самостійної діяльності, передбачає розвиток їх критичного мислення та активну взаємодію з групою та викладачем на основі проблем, які виникли в практичній діяльності та потребують кореляції відносно теоретичних положень та наукових інновацій.

Визначена форма заняття може здійснюватися за різними сценаріями:

- висвітлення нової теми викладачем, запитання слухачів, відповіді викладача;

- попередня підготовка слухачів з проблеми, підготовлені ними запитання для поглиблення знань, відповіді викладача.

Посилення теоретичної складової в освітньому процесі курсового підвищення кваліфікації відбулося завдяки запровадженню лекції-візуалізації. Її мета полягає в удосконаленні умінь слухачів перетворювати усну та письмову інформацію в візуальну форму, що реалізує дидактичний принцип доступності завдяки можливості інтегрувати зорове та візуальне сприйняття інформації.

Візуалізація матеріалу лекції дозволяє складним теоретичним поняттям надати конкретний характер та відтворювати їх у демонстраційному матеріалі (малюнках, схемах, фрагментах різних ситуацій тощо) за допомогою технічних (електронних) засобів, що може використовуватися слухачами в практичній діяльності міжкурсового періоду.

Визначений тип лекції сприяє розвитку творчої уяви, абстрактного мислення, встановленню взаємозв’язків між теорією та практикою, умінню образного сприйняття та подачі інформації ("Формування конфліктологічної компетентності педагога-організатора", "Технологія становлення готовності та здатності педагога до партнерської взаємодії", "Наукові основи та технології проведення моніторингових досліджень якості освіти").

Для візуалізації матеріалу використовувався метод скрайбінгу (переклад інформації зі словесної форми на у візуальну та фіксування її у режимі реального часу), що допомагає просто та доступно подавати складну інформацію. Слід зауважити, що ефективність засвоєння теоретичного матеріалу залежить не тільки від вибору форм навчання, а й від професійної компетентності викладача, актуальності обраних тем, власної мотивації слухачів, комунікативних взаємозв’язків та ресурсних можливостей освітнього середовища.

Теорія та практика навчання дорослих, її основні принципи та положення доводять ефективність впливу на розвиток професійної компетентності педагога організатора в курсовий період практико-орієнтованих форм освіти (семінарські заняття, тренінги, майстер-класи). Семінарське заняття це – вид практичних занять, що передбачає самостійне опрацювання слухачами заданих проблем відповідно до навчальної теми та представлення варіантів їх висвітлення відповідно до власної інтерпретації та досвіду засобами презентацій, повідомлень тощо

. Їх застосування дозволяє ефективно поєднувати самоосвітню теоретичну підготовку з практичною, сприяє розширенню навичок розумової праці та саморефлексії знань, розвиває професійну культуру мислення та комунікативні навички.

Представлення та обговорення отриманої інформації стала основою моделювання технологічних карт заходів на практичному занятті та забезпечило саморефлексію напрацьованого досвіду. Практичне заняття – це форма навчального заняття, яка передбачає поєднання діяльності слухачів на основі існуючого досвіду й нової інформації, створює умови для їх практичної кореляції, що в результаті осмислення дозволяє вдосконалити існуючу систему вмінь та створювати нові педагогічні продукти.

Поєднання семінарського та практичного заняття, поділ слухачів на групи для виконання визначених завдань дозволяє опрацьовувати велику кількість різноманітної теоретичної інформації, створює умови для вироблення у фахівців навичок оброблення та стислої подачі нової інформації, її вбудовування в традиційні практики форм виховання.

Запропоноване вище дозволяє реалізувати андрагогічний принцип швидкої апробації отриманих знань у контексті заняття, поглиблювати навички моделювання та провести викладачем поточний контроль результатів освітнього процесу засобами рефлексії.

Тренінг (англ. Training) – це запланований процес модифікації (зміни) ставлень, знань чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Під час його проведення відбувається формування окремих видів професійно-педагогічної діяльності або професійно-педагогічного спілкування: прийомів оволодіння емоційними станами; стимулювання вміння взаємодіяти з колегами, батьками (тренінґ формування команди); розвиток професійних здібностей; вироблення професійно важливих якостей професіонала, майстра, зокрема мотивів, свідомості, мислення тощо.

Тренінг сприяє розвитку не лише знань, умінь, він розвиває його творчий потенціал, забезпечує максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій.

Однією з продуктивних інноваційних форм розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина та реалізації завдань спецкурсу з теми "Технологія проведення просвітницького тренінгу. Реалізація їх змісту дає можливість забезпечувати позитивний вплив на процес розвитку вмінь розробляти авторські тренінгові програми різноаспектного спрямування, комунікативних здібностей, поглиблення навичок групової взаємодії, актуалізацію здорового способу життя, превентивної профілактики тощо. Визначена форма освітньої діяльності дозволяє реалізувати систему взаємозв’язків між цілями, задачами, змістом та системою зворотнього зв’язку.

Прикладом означеної форми роботи є заняття з теми "Професійне портфоліо педагога організатора". Його сутність полягає в створенні творчої майстерні, де слухачі працюють в мікро-групах та на основі домашнього завдання (опрацювання методики створення професійного портфоліо") розробляють і презентують власні портфоліо, що сприяє розвитку саморефлексії, самопрезентації, позитивно пливає на формування іміджу фахівця-освітянина, який розкриває його особистісну неповторність, розвиває критичне та творче мислення.

Майстер-клас – інтерактивний вид навчального заняття, на якому слухачі опановують нові технології, методики й авторські розробки шляхом включення в спільну діяльність з неперервним контактом "майстер"-слухач". Пропонуємо використання такої форми роботи для проведення заняття з теми "Масові заходи. Технологія сценарно-режисерської діяльності". Його метою є ознайомлення слухачів з особливостями побудови сценарних розробок для проведення масових форм роботи в закладах освіти відповідно до оновлених вимог змісту позаурочної виховної роботи та потреб сучасних школярів. Це дає можливість трансформувати зміст традиційної професійної діяльності фахівця-освітянина в нові ідеї, підвищити рівень професійної мотивації до удосконалення професійної компетентності.

Реалізація мети завдань, змісту та форм навчання освітнього процесу потребують виділення методів їх реалізації, які здатні забезпечувати позитивний процес розвитку професійної компетентності фахівця-освітянина вперед. У дидактиці під методом розуміють спосіб організації діяльності активних учасників процесі навчання з метою передачі та отримання нових знань, умінь, навичок, якостей та моральних цінностей; сукупність педагогічних прийомів. Він має дві складові: суб’єктивну (професійно-особистісні якості викладача, особливості слухачів, конкретні умови) та об’єктивну (загальні закони, закономірності, принципи, правила, цілі, завдання, зміст, форми навчальної діяльності).

Стає зрозумілим, що від доцільності визначення методу залежить коефіцієнт корисної дії навчального заняття та уміння викладача реалізувати його ефективність. Цей феномен виконує не лише освітню, розвивальну, виховну функцію, а й корекційну, стимулювальну, впливає на розвиток сприймання, мислення, уяву, пам'ять, емоційно-почуттєву сферу.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів було застосовано методи спостереження, бесіди, анкетування, тестування, порівняння (зіставлення результатів оцінювання рівнів професійної компетентності фахівця-освітянина в контрольних та експериментальних групах); лонгітюдний (відстеження динаміки змін впродовж курсового та міжкурсового періодів), педагогічного експерименту, методи математичної статистики (методика відносних частот О. Смірнова, χ2 критерій Пірсона). Вимірювання та інтерпретація результатів на формувальному етапі проводилися за критеральними показниками рівня сформованості професійної компетентності фахівця-освітянина та інструментарієм, який застосовувався під час констатувального етапу експерименту для окремих вимірів мотиваційно-ціннісного (методика К. Замфір), когнітивного та діяльнісного компонентів.

Слід зазначити, що в обох групах було виявлено зростання оптимального рівня мотивації. Однак за результатами формувального етапу експерименту виявлено, що в експериментальних групах він становив 96,63 % , а в контрольних – 90,75%.

Це свідчить, що різниця між їх показниками становить майже 6 %. Разом з тим, позитивним для обох груп виявилося те, що для усіх фахівців-освітян переважаючою є внутрішня позитивна та зовнішня позитивна мотивація, яка ґрунтується на особистісно-професійних потребах в неперервному розвитку професійної компетентності та визначає розуміння власної місії. Порівняння результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту за критеріальними показниками мотиваційно ціннісного компоненту виявило відмінності в ЕГ та КГ групах.

Аналіз даних діаграми дає підстави зробити висновок, що після формувального етапу педагогічного експерименту спостерігається зменшення кількості педагогів досліджуваних груп, у яких розвиток мотиваційно-ціннісного компонента був неоптимальним.

Відповідно у КГ оптимальний рівень зріс на 8,09 %, а в ЕГ на 15,17 %. Зафіксоване збільшення кількості фахівців-освітян з оптимальним рівнем при порівнянні КГ та ЕГ виявилося більшим приблизно у двічі в ЕГ. Для аналізу динаміки рівнів розвитку мотиваційного компонента застосуємо критерій Пірсона.

Можемо зробити такі висновки: 1) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп у межах мотиваційного компонента професійної компетентності до проведення формувального етапу експерименту не суттєві; 2) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту суттєві; 3) розходження характеристик експериментальної групи до та після формувального етапу експерименту в межах мотиваційного компонента професійної компетентності суттєві та значні; 4) розходження характеристик контрольної групи до та після формувального етапу експерименту в межах мотиваційного компонента професійної компетентності несуттєві.

Отже, експериментальна організація освітнього процесу в умовах післядипломної освіти на основі розробленої моделі та методики її впровадження забезпечує розвиток мотиваційної компонента професійної компетентності фахівця-освітянина. Це свідчить про її ефективність.

Водночас традиційна організація освітнього процесу є менш продуктивною та не забезпечує отримання необхідного результату. Когнітивний компонент. Порівняння та аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту у КГ та ЕГ доводить, що у ЕГ зафіксовано розширення системи спеціальних знань, затребуваних практикою професійної діяльності педагога організатора.

Значного поглиблення набули знання, які стосуються проблем організації учнівського самоврядування, інноваційних форм та засобів виховання, режисерської діяльності, моніторингово-дослідницьких технологій, технологій самоосвітньої діяльності, самоаналізу досвіду, роботи з різними категоріями учнів (творчо обдарованими, з особливими потреба, схильними до правопорушень та ін).

Педагоги-організатори виявили обізнаність в організації різноманітних аспектів самоосвітньої діяльності, умінні проектувати траєкторію розвитку власної професійної компетентності, використовуючи основні положення акмеології.

Узагальнено результати дослідження рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності фахівців-освітян після проведення формувального етапу педагогічного експерименту за показниками інформаційного критерію в контрольних та експериментальних групах.

Аналіз отриманих даних засвідчує, що: 1) на констатувальному етапі експерименту більшість фахівців-освітян КГ і мали середній рівень розвитку показників когнітивного компонента професійної компетентності, близько 40 % – достатній, менше 5 % –високий рівні; 2) після проведення формувального етапу в КГ кількість педагогів організаторів із середнім рівнем зменшилася на ≈ 10 % і на стільки ж зросла із достатнім порівняно з початковою кількістю фахівців-освітян на цих рівнях; 3) кількість фахівців КГ на високому рівні розвитку досліджуваного компонента після проведення формувального етапу не змінилася; 4) для ЕГ характерне значне зменшення кількості фахівців-освітян із середнім рівнем (на ≈ 30 %), збільшення на достатньому (≈ 50 %) від початкової кількості), й високому (у три рази порівняно з початковою кількістю) рівнях розвитку когнітивного компонента професійної компетентності.

Аналізуючи отримані дані, з достовірністю 95% можемо зробити такі висновки: 1) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп у межах когнітивного компонента професійної компетентності педагогів організаторів до проведення формувального етапу експерименту суттєво не відрізняються; 2) розходження характеристик експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту; 3) розходження характеристик експериментальної групи до та після формувального етапу експерименту в межах когнітивного компонента професійної компетентності фахівців-освітян суттєві та значні; 4) розходження характеристик контрольної групи до та після формувального етапу експерименту в межах когнітивного компонента професійної компетентності фахівців-освітян несуттєві.

Отже, апробація авторської моделі в умовах післядипломної освіти забезпечує розвиток когнітивного компонента професійної компетентності педагогів організаторів, що вказує на її результативність.

Діяльнісний компонент оцінювався відповідно до виділених показників операційно-технологічного критерію, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту та характеризували комплекс умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), що визначають якість його професійної діяльності та спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності фахівця-освітянина.

Отримані результати показали, що більшість респондентів виявили більш поглиблений рівень усіх груп визначених умінь, що оцінювалася окремо.