

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»

На правах рукописи



АРТАМОНОВА СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор,
Алдошина Марина Ивановна

Орёл-2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	14
1.1. Общетеоретические основы формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.....	14
1.2. Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.....	45
Выводы по первой главе.....	68
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
2.1. Апробация модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы центра дополнительного образования.....	70
2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы центра дополнительного образования.....	97
Выводы по второй главе.....	118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	121
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	138

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от качественного образования и дает возможность каждому самореализоваться, преуспеть и развиваться в стремительно меняющемся мире. Провозглашая основной ценностью и капиталом современного социума человека-профессионала, способного к развитию, принятию нестандартных решений, преобразованию мира и актуализации своего профессионального предназначения, образование выступает центральной структурой и критерием качества непрерывного развития профессиональной компетентности. Особой средой для формирования профессионально-личностной компетентности педагога служит дополнительное образование детей, где компетентность педагога прирастает личностными смыслами её содержательного обогащения и технологической широты. В «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» [121] основной целью провозглашено создание педагогических условий для личностного гармоничного развития детей, их самореализации и талантов; актуализация развития педагогических кадров, совершенствование механизмов их подготовки, обновление содержания и технологий в методической работе дополнительного образования.

Востребованность профессионально-личностной компетентности отражена в Профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [114], обозначившем характеристики трудовых функций педагога. Методическая работа центра дополнительного образования организуется руководителем, педагогом-методистом, заместителем директора и выступает ресурсом непрерывного профессионального образования педагога и роста его компетентности, обладая значимыми особенностями: реализуется индивидуализированно; учитывает уровень развития педагога, коллектива и центра в их динамике; осуществляется постоянно и носит опережающий характер. В этой связи актуальной становится разработка и внедрение в практику методической работы дополнительного образования модели и

технологии формирования профессионально-личностной компетентности педагога.

Степень разработанности темы исследования. Анализ специальной литературы показал, что для эффективной реализации научных и практических задач, связанных с формированием профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования в методической работе, накоплен определённый опыт анализа теоретических и методологических основ профессионального развития педагога (В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, П.И. Образцов, В.А. Сластенин) и становления его компетентности (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.В. Хуторской) в проектировании (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, А.Н. Дахин, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский) в методической работе системы дополнительного образования (А.Г. Асмолов, В.А. Горский, А.А. Деркач, Е.Б. Евладова, А.А. Реан, А.С. Фетисов).

Проведенный анализ констатирует научную базу формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования. Однако имеющиеся исследования не формируют единой концептуальной основы и оставляют открытым вопрос его моделирования. Отсутствие в современной педагогической науке исследований актуализирует проблему формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования. Все сказанное выше позволило объективно выделить существующие **противоречия**:

- между социальным заказом государства и общества на компетентную деятельность педагога дополнительного образования и объективным потенциалом его удовлетворения традиционными способами, не предполагающими формирования профессионально-личностной компетентности;

- востребованностью путей формирования профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования и недостаточной

степенью их разработанности при существующих моделях и технологиях методической работы.

Наличие данных противоречий обуславливает **тему** настоящего исследования, **проблема** которого: каковы модель и технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования?

Решение данной проблемы определяет **цель** исследования.

Объект исследования – формирование профессионально-личностной компетентности педагога.

Предмет исследования – формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Гипотезой исследования выдвинуто положение о том, что формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования будет эффективным, если:

- профессионально-личностная компетентность педагога – это профессиональная характеристика, детерминирующая личностными смыслами профессиональную готовность и способность проектировать содержание и технологию профессиональной деятельности в методической работе центра дополнительного образования;

- формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования осуществляется на основе разработанной модели и является специально организованным образовательным процессом взаимодействия преподавателей и педагогов дополнительного образования по проектированию и реализации личностно-смысловой профессиональной деятельностной активности, профессиональной мотивации, индивидуального стиля и творческого потенциала;

- механизмом формирования профессионально-личностной компетентности педагога будет выступать технология её реализации в

методической работе центра дополнительного образования;

- уровень формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования на основе разработанной технологии будет осуществляться с применением критериально-оценочного аппарата.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой были поставлены **задачи:**

1. Теоретически обосновать сущность, содержание и структуру понятия «профессионально-личностная компетентность педагога».

2. Разработать модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

3. Обосновать и на основе модели экспериментальным путём апробировать в методической работе центра дополнительного образования технологию формирования профессионально-личностной компетентности педагога.

4. Разработать и верифицировать в методической работе центра дополнительного образования критериально-оценочный аппарат определения уровня сформированности профессионально-личностной компетентности педагога.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теории развития, *фундаментальная теория познания* (П.В. Алексеев, В.Г. Кузнецов), теория единства сознания и деятельности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский), а также *системный* (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, А.В. Брушлинский, Э.Г. Юдин); *лично-ориентированный* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); *культурологический* (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и *компетентностный* (В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.Н. Введенский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) методологические подходы.

Теоретическим основанием выступают положения педагогики профессионального образования (И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, А.А. Реан, В.А. Сластенин) в системе дополнительного образования (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Марков, А.А. Реан, А.С. Фетисов); аспекты технологий профессионального образования (М.И. Алдошина, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, П.И. Образцов, Л.М. Фридман, В.Д. Шадриков) и теоретические основы проектирования и моделирования образовательного процесса (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, А.Н. Дахин, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, В.А. Штофф) в методической работе (О.Н. Боровик, Л.Н. Вавилова, В.А. Горский, Е.Б. Евладова).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач применён комплекс **методов**: теоретических (абстракция, конкретизация, формализация, анализ, синтез, интерпретация, метод моделирования); эмпирических (наблюдение, опрос, сравнение, педагогический эксперимент), а также методов обработки и интерпретации данных.

Эмпирическую базу исследования составили МБУДО «Центр детского творчества № 5 города Орла» и МБУДО г. Ливны «Центр творческого развития им. Н.Н. Поликарпова», Институты развития образования Орловской и Курской областей, на разных этапах участвовал 51 педагог системы дополнительного образования, 13 экспертов.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2019 по 2023 г.

Устанавливающий этап (2019-2020 гг.) включал обоснование темы, разработку структуры и плана исследования, подбор и анализ научной литературы, становление и определение понятийного и научного аппарата диссертации.

Организирующий этап (2020-2022 гг.) - разработана модель, технология и методическое обеспечение формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, программа эксперимента, проведены его констатирующий и формирующий этапы, осуществлён анализ, интерпретация и апробация

результатов.

Интерпретирующий этап (2022-2023 гг.) - подведены итоги эксперимента, анализ и обработка данных, обобщение результатов, формулировка выводов, оформление текста исследования.

Основные результаты исследования, их научная новизна заключаются в том, что полученные ранее научные результаты, касающиеся формирования профессионально-личностной компетентности педагога, дополнены новой идеей её реализации в методической работе центра дополнительного образования:

- детерминация личностными смыслами профессиональной деятельности в системе дополнительного образования детей позволила теоретически обосновать и определить понятие «профессионально-личностная компетентность педагога» как его профессиональную характеристику, включающую мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и креативный компоненты;

- разработана модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, т.е. специально организованного образовательного процесса взаимодействия преподавателей и педагогов в методической работе центра дополнительного образования, включающая целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки;

- обоснована и апробирована технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, включающая установочные, операционные и оценочные процедуры деятельности педагога дополнительного образования по алгоритму проектирования программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога;

- разработан и верифицирован критериально-оценочный аппарат (критерии, показатели, уровни и диагностический инструментарий)

определения уровня сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении методологии и технологии профессионального образования уточнением понятия «формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования» и его структуры, разработкой модели её формирования средствами специально обоснованной технологии в методической работе организаций дополнительного образования, обоснованием критериально-оценочного аппарата.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- результаты и основные выводы могут быть использованы в практике центров дополнительного образования для повышения эффективности формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе, служить основанием обновления технологий её формирования;

- технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования может использоваться в методической работе центра дополнительного образования, системах высшего и среднего профессионального образования педагогов, в разных формах профессиональной переподготовки и повышения квалификации образовательных организаций;

- разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования может быть использован в системе мониторинга качества среднего профессионального, высшего и дополнительного образования педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования

обеспечены опорой на теоретические разработки в области философии, педагогики, психологии, применением комплекса взаимопроверяемых и взаимодополняемых научных методов, адекватных объекту, задачам и логике исследования; репрезентативностью эмпирических результатов, опытно-экспериментальным подтверждением теоретических выводов и методических рекомендаций; корректностью использования статистических методов обработки и интерпретации экспериментальных данных; воспроизводимостью и возможностью использования полученных результатов в методической работе организаций дополнительного образования по формированию профессионально-личностной компетентности педагога.

Личный вклад соискателя состоит в разработке основных положений и общего замысла диссертации, анализе и обобщении теоретического материала по проблеме формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, разработке модели и технологии её формирования, организации и проведении экспериментальной работы, разработке критериев, показателей и уровней сформированности искомого явления, в непосредственном участии автора в получении исходных данных и интерпретации результатов; в подготовке тематических публикаций.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессионально-личностная компетентность педагога выступает его профессиональной характеристикой, детерминирующей личностными смыслами профессиональную готовность и способность проектировать содержание и технологию профессиональной деятельности в методической работе центра дополнительного образования, включает мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и креативный компоненты.

Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования является специально организованным образовательным процессом взаимодействия преподавателей и педагогов дополнительного образования по проектированию

и реализации личностно-смысловой профессиональной деятельностной активности и профессиональной мотивации, индивидуального стиля и творческого потенциала.

2. Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представляет совокупность функционально взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного и результативного. *Целевой блок* отражает социальный заказ общества и государства на формирование искомой компетентности на основании учёта требований Профессиональных стандартов «Педагог» и «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [114], «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» [121] и «Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» [113]. *Содержательный блок* представлен мотивационным, когнитивным, операционно-деятельностным и креативным компонентами, формирующими в совокупности знания о проектируемом содержании методической работы, способах деятельности педагога, опыте его творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении в рамках выделенных модулей: программного, технологического, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. *Технологический блок* модели описан через установочные, операционные и оценочные процедуры технологии методической работы в совокупности алгоритмов проектирования программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. *Критериально-оценочный блок* содержит критериально-оценочный аппарат выявления уровня сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, а *результативный блок* фиксирует достигнутый результат.

3. Механизмом практической реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе

центра дополнительного образования выступает специально разработанная *технология*, включающая установочные, операционные и оценочные процедуры деятельности педагога дополнительного образования в методической работе по алгоритму проектирования программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. *Методическое обеспечение* технологии включает структуру и процедурный состав каждого алгоритма.

4. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает критерии с выделенными показателями: мотивационный (мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога); когнитивный (знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога; знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов (программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога)); операционно-деятельностный (умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога) и креативный (способность проектировать в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога) для определения уровней (допустимого, среднего, оптимального и продвинутого) при использовании отобранного диагностического инструментария.

Апробация и реализация результатов исследования. Основные

положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры технологии и предпринимательства ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», докладывались на международных и всероссийских конференциях (Москва, 2021, 2023; Санкт-Петербург, 2020; Воронеж, 2023; Орёл, 2020, 2021, 2022, 2023) в 12 публикациях, среди которых 5 в рецензируемых ВАК РФ журналах.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Общетеоретические основы формирования профессионально-личностной компетентности педагога: понятие, сущность, структура

Развитие образования в Российской Федерации ориентировано на обновление, доступность и качество, соответствие перспективным и актуальным потребностям современного общества, а также сохранение лидирующих позиций в мировом образовательном пространстве. Взаимосвязь профессионального опыта, знаний, свойств и качеств личности, мотивированной стремлением к непрерывному самосовершенствованию и самореализации, является важнейшим и значимым аспектом всех социокультурных и инновационных преобразований в современном обществе. В связи с этим в рамках Государственной программы «Развитие образования» [112] разработан ряд перспективных и значимых проектов, направленных на внедрение «национальной системы профессионального роста педагогических работников» [112], готовых к определению личностного смысла в совершенствовании собственной деятельности, а критерием её качества выступает профессионально-личностная компетентность.

Проблему профессионально-личностной компетентности как феномена и смыслообразующей характеристики в педагогической науке и практике необходимо рассмотреть с позиции компетентностного подхода, являющегося методологической основой современного профессионального образования.

Ориентированный на обеспечение качества и практическую подготовку специалистов в соответствии с потребностями общества, компетентностный подход внедрился в европейскую и отечественную науку и практику, влияя на характер и содержание всех сфер профессионально-трудовой деятельности, в

том числе и системы образования.

Рассматривая вопрос о возникновении такого явления, как компетентностный подход, важно отметить следующие объективные предпосылки, обусловленные, в первую очередь, изменением политических, экономических и производственных отношений в мировом сообществе, расширением сфер и масштабов социокультурного взаимодействия, уровнем условий труда, спросом на высококвалифицированные трудовые ресурсы.

Важно отметить, что начало предыдущего столетия ознаменовалось «перестройкой» всей системы организации труда, основой которой стала профессиональная деятельность и совершенствование квалификации специалистов во всех сферах занятости. Само понятие «квалификация» стало подразумевать практическую профессиональную подготовку, что послужило началом к изучению понятия «компетенция». В России данный аспект был впервые затронут ещё в 1924 году в работе «Трудовые установки», где А.К. Гастев формулирует специальные требования к профессиональным компетенциям рабочих [32]. По мнению автора, трудовая деятельность должна носить творческий характер, в которой рабочий является активным рационализатором производства. А.К. Гастев ставит задачу «перестроить производство, чтобы в самой его организационной технике постоянно слышался призыв к непрерывному совершенствованию, к непрерывному избирательству, к непрерывному улучшению как производства в целом, так и того ограниченного поля, на котором работает каждый отдельный производитель» [31]. Вопросы формирования у человека потребности в совершенствовании и преобразовании собственной деятельности являются контекстом компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Рассуждая о внедрении компетентностного подхода в образовательные системы других стран, мы можем наблюдать вариативность данного процесса, исходя из определения понятий «компетенция» и «компетентность».

Впервые термин «компетенция» можно встретить в английском языке в 1596 году. В словаре Н. Уэбстера «компетенция определяется как способность

или навык» [138].

С точки зрения исследователей США, таких как Р. Уайт [137], Д. МакКлеланд [83], Л.М. и С.М. Спенсеры [132], понятие «компетенция» представляло такой поведенческий аспект или характеристику, которые определяли результативность определённой деятельности, зависящей от условий внешней среды и специфики самой деятельности. Так, в 1959 году американский учёный Р. Уайт, используя термин «компетенция», определил его значение как «эффективное взаимодействие с окружающей средой» [137]. Американский лингвист Н.М. Хомский в 1965 году включил данный термин в научный аппарат и трактовал как «владение языком» [139]. Кроме того, учёный впервые разграничил понятие «компетенция» и «исполнение». В своём труде «Аспекты теории синтаксиса» Н.М. Хомский утверждал: «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знание своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [139]. «Именно употребление, по Н.М. Хомскому, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, связанное с мышлением и опытом человека. Такое употребление приобретённых знаний, навыков, умений впоследствии стали называть компетентностью» [139].

Американский поведенческий подход достаточно субъективен и является личностно обусловленным в трудах Р. Бояциса [15], Д. МакКлеланд [83], Л.М. и С.М. Спенсер [132], направленность которого обозначается в вопросах совершенствования личности специалиста и его поведенческих характеристик, отборе компетенций с точки зрения эффективного выполнения деятельности по достижению определённых целей организации самого производства. Например, Р. Бояцис даёт определение компетенции как «основной характеристики личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы» [15]. А в Словаре компетенций, разработанном Л.М. и С.М. Спенсерами, термин «компетенция» трактуется как «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и / или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других

ситуациях» [132]. Кроме того, авторы привнесли методы практического применения компетентностного подхода, в частности оценки «индивидуальных компетенций для данной работы и метода оценки «хорошего соответствия» между человеком и работой» [132].

Возникновение в 1980-х годах функционального компетентностного подхода в Великобритании, представителями которого являются Б. Мэнсфилд [91], С. Парри [106], связано с появлением понятия компетентности на основе профессиональных квалификационных стандартов. Особенностью данного подхода является его ориентация не на личностную составляющую, а на определённые требования, предъявляемые к специалисту в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Изучая опыт применения личностного и функционального подходов, учёные Г. Читэм и Дж. Чиверс [146] разработали и усовершенствовали модель профессиональной компетентности на основе личностных, функциональных, этических, познавательных и мета-компетенций, включив мотивацию личности как фактор, способный оказывать помощь или создавать барьеры в профессиональной деятельности [137, 146].

Ещё ранее британский учёный Дж. Равен [119] в своей работе «Компетентность в современном обществе» представляет понятие компетентности как явления, состоящего «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, при этом некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [119]. Кроме того, Дж. Равен утверждал, что компетентность человека получает развитие и проявляется в условиях деятельности.

Развитие и внедрение теории компетентностного подхода во Франции носит многомерный или всесторонний характер и акцентирует внимание на трёх аспектах: знания, опыт и поведенческие характеристики. Многомерность французской модели выражается в использовании достаточно многообразных

типов или кластеров компетенций, которые функционируют между двумя основными направлениями: личностном, включающим разработку компетенций для отдельного обучающегося, и коллективном, сосредоточенным на применении компетенций, характеризующих эффективное обучение всего коллектива.

Достаточно интересной и эффективной является немецкая система образования, ориентированная с 1996 года на «компетенции действия». Целостный по своему характеру, компетентностный подход в Германии сегодня опирается на образовательную теорию Ф. Вайнерта [20], которая построена в соотношении знаний и компетенций. Не соглашаясь с моделью «компетентность – действие», на основе теории Н.М. Хомского, Ф. Вайнерт определяет понятие компетентности с позиции наличия характеристик мотивации и действия. Особенностью целостного подхода служит то, что, базируясь на учебно-познавательных компетенциях, он ориентирован прежде всего на систему профессионального образования в стране. Так, О.А. Палеева считает: «Немецкая образовательная система показала достаточную гибкость, перестроившись на компетентностный подход, который минимизирует разрыв между требованиями, предъявляемыми к выпускнику, и реальным уровнем его знаний и умений» [104].

Мы видим, что в определениях понятий компетентности и компетенции в зарубежной теории и практике нет единого подхода и мнения, поэтому выделяем четыре основных направления компетентностной характеристики качества и результатов образования: поведенческий подход в США, функциональный – в Великобритании, многомерный – во Франции и целостный – в Германии.

Несмотря на неоднозначность в определениях и характеристиках, появившись и получив обоснованность за рубежом во второй половине XX века, компетентностный подход стал основой формирования единого образовательного пространства, отправной точкой в утверждении которого стал Болонский процесс (19 июня 1999г.). А присоединение России в 2003 году к

данному процессу положило начало определения компетентностного подхода как основы процесса модернизации и реформирования всей системы отечественного образования.

Однако, обратившись к историческому аспекту такого явления, как компетентностный подход, следует отметить, что в России он имеет свою историю употребления понятий, развития и становления, идеи которой, как ранее отмечалось, прослеживаются ещё в досоветский, советский период и находят прочную основу согласно постсоветской современной теории образования.

Следует отметить, что термин «компетентность» в русском языке впервые упоминается в 1907 году в словарях иностранных слов Ф. Павленкова и М. Попова. Авторы трактуют это понятие по-разному: «подсудность; круг ведения какого-либо присутственного места; круг знания, в котором мнения известного лица могут считаться авторитетом...» [103] – у Ф. Павленкова. В словаре М. Попова это - «достаточная осведомлённость, необходимая для того, чтобы решать вопросы в известной области...» [110]. В русской литературе 19 века мы также встречаем употребление термина «компетенция». Так, в сочинениях В.О. Ключевского мы можем прочесть «Всё это соображения, которые относятся к компетенции подлежащих ведомств, но которых можно не примешивать к благотворительности в собственном смысле» [62].

Интересна версия академика А.М. Новикова [93, 94], который считает, что истоки основополагающего понятия «компетенция» берут своё начало из области педагогики и психологии отечественной теории формирования умения. Анализируя определение данного термина в словаре С.Н. Ожегова, мы видим, «компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [101].

В советской педагогической науке понятие компетентности впервые встречается в статье Вивиана де Ландшеера «Концепция «минимальной компетентности», опубликованной в журнале «Перспективы. Вопросы образования» в 1988 г. Автор рассматривает профессиональную

компетентность личности как цель и конечный результат образования. При этом компетентность в самом широком смысле представляется как «углублённое знание предмета или освоенное умение» [74].

Предпосылки для вхождения компетентностного подхода в отечественное образование прослеживаются во многих научных концепциях и теориях, определяющих пути расширения и углубления педагогической мысли в решении вопросов обучения, развития, воспитания, а также освоения социального опыта, включающего в себя не только набор знаний, умений и навыков, но и опыт эмоционально-ценностного отношения к собственной деятельности. В данной связи важными являются исследования отечественных ученых В.В. Краевского [68, 69, 70,], И.Я. Лернера [77, 78, 79], М.Н. Скаткина [129], рассматривающих содержание образования как передачу социального опыта на основе общечеловеческих ценностей, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений.

Концепция проблемного обучения, разработанная в 70-80 х годах учёными Д.В. Вилькеевым [25], И.Я. Лернером [78], М.И. Махмутовым [88, 89], предполагает образование на основе создания или моделирования проблемных ситуаций в процессе активной познавательной деятельности, научного поиска, творческой самостоятельности и развития мыслительных способностей. М.И. Махмутов писал: «Учебная проблема понимается нами как отражение логико- психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию сущности неизвестного и ведущее к уяснению нового понятия или способа действия» [88]. Несомненно, такой подход является важной и актуальной составляющей по формированию учебно-познавательных компетенций, умения находить нестандартные пути решения, а также развития профессиональных и общекультурных педагогических компетенций.

Среди научно-педагогических предпосылок становления компетентностного подхода в отечественном образовании в 80-90-х годах XX века следует отметить теорию личностно-ориентированного обучения,

сформировавшуюся в трудах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, О.С. Гребенюка, Э.Ф. Зеера, В.С. Ильина, В.В. Серикова, И.С. Якиманской.

Личностно-ориентированная теория, в основе которой лежит принцип самоактуализации личности обучающегося, может рассматриваться как одна из моделей компетентностного подхода в практике профессионального современного образования.

Н.А. Алексеев считает, что в педагогической практике необходимо делать акцент на развитие личностного отношения к миру, к деятельности, к себе, что предполагает «не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике учащийся выступает проводником идей учителя, то в личностной – он творец и создатель себя и собственной деятельности» [3].

Огромный вклад в развитие отечественной психолого-педагогической теории по формированию профессиональных и личностных компетенций внесла деятельностная теория Л.С. Выготского [27], П.Я. Гальперина [29, 30], А.Н. Леонтьева [75, 76]. Согласно данной теории, психика имеет социальную природу и рассматривается как система действий субъекта и форма его жизнедеятельности в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Поставив вопрос о смысловой регуляции деятельности, Л.С. Выготский «вводит понятие смыслового поля» [27], которое может активным образом менять динамику и характер деятельности человека. Введение А.Н. Леонтьевым в отечественную психологию понятия «личностный смысл» как категории развития личности послужило началом рассмотрения данного явления в контексте деятельности субъекта и как «связующего звена» между деятельностью и сознанием.

Очевидным является то, что процесс развития компетентностного подхода конца XX века двигался по пути устремления научной мысли на исследования в области личностно-смысловой составляющей деятельности человека.

Фундаментальные труды А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [75] и Э.Г. Юдина «Системный подход и принцип деятельности» [154] послужили своеобразным компромиссом научных идей системного и деятельностного подходов, а также началом становления системно-деятельностного подхода в отечественном образовании.

Научные исследования отечественных учёных А.Г. Асмолова [8], В.Д. Шадрикова [147,148], Г.П. Щедровицкого [151] являются основополагающими системно-деятельностного подхода в образовании, являющегося методологической основой Федерального Государственного Образовательного Стандарта ВПО.

Системно-деятельностный подход включает в себя принцип системности, основанный на взаимодействии субъектных отношениях всех участников образовательного процесса, и фактор развития – учебную деятельность. Профессиональная компетентность и личностная позиция педагога – составляющие успешной реализации системно-деятельностного подхода, который не отрицает ЗУНовского образования, но, по мнению А.Г. Асмолова, привносит формулу «компетенция – деятельность – компетентность» [8]. Рассматривая вопрос компетентностной составляющей, А.Г. Асмолов утверждает: «Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Эта формула помогает нам понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им» [8].

Между тем, А.В. Хуторской выражает следующее мнение: «опыт образования и науки об образовании предостерегают от декларации однозначности, «правильности» [140] или единственности любого подхода к обучению. В современных образовательных стандартах не должно быть единственной формы их реализации. Необходима возможность достижения стандартов с помощью различных средств, методик и подходов: компетентностного, метапредметного, личностно – ориентированного,

эвристического и др.» [140].

Становится очевидным, что компетентностный подход является концептуально значимым явлением, ориентирующим систему образования на саморазвитие, индивидуальность и самоактуализацию личности в процессе освоения новых способов деятельности, носящих практико-ориентированный и социально-значимый характер.

Вступление человечества в XXI век постиндустриального развития ознаменовано расширением и углублением процессов глобализации, информатизации и технологизации как неотъемлемой части существования человеческого общества.

На рубеже веков меняется и характер образования, его цели, требования и содержание, ориентируя всю систему на творческое и свободное развитие, образование в течение жизни, самообразование, мобильность, профессионализм и конкурентоспособность.

Традиционная знаниевая парадигма начинает утрачивать свою актуальность в российском и зарубежном образовании, уступая дорогу личностно-деятельностной или компетентностной парадигме, предполагающей определённое отступление от получения готовых знаний, осознание образования как средства саморазвития, самоактуализации и самореализации личности.

Так, А.Л. Андреев утверждает, что «нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определёнными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством хранилищах информации» [6].

А.М. Новиков определяет этот процесс следующим образом: «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от получения образования как готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средство её самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры» [94].

Тем не менее, В.Н. Введенский, определяя сущность современного подхода в образовании, считает, что «переход к компетентностному подходу не отрицает когнитивной (знаниевой) составляющей, а лишь является следующим (отчасти запоздавшим) эволюционным этапом развития образования. Ведь компетентностный подход направлен в том числе и на развитие когнитивной (включая знания) компетенции, но знания и умения не являются самоцелью. Поэтому компетентностный подход, реализуемый в рамках глобализации образования, является следующим уровнем развития отечественного образования» [21].

А.А. Вербицкий отмечает «...инновационный опыт и развитая педагогическая теория являются теми двумя органичными источниками, которые питают эволюционное развитие всей образовательной системы, обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, её замену прежней, перестающей удовлетворять потребности личности, общества и государства» [23].

Бесспорно, смена образовательной парадигмы была обусловлена потребностями современного общества и самой практикой, а образовавшийся разрыв между качеством профессиональной подготовки и запросами социума предопределил новый формат ценностей, мотивов, способов деятельности, средств и оценку качества в образовании.

Сегодня компетентностный подход преобразовывается в социально значимое явление, отражающееся в отечественной и мировой практике образования, разработке общего понимания содержания качества, результатов и профессиональных квалификаций через призму или в контексте понятия компетентности и содержания компетенций.

Отечественный и зарубежный инновационный опыт по формированию образовательных систем на основе компетентностного подхода имеет общие тенденции и пути решения, направленные на повышение качества, профессионализма и адаптированности в условиях современного постиндустриального общества.

Целью стартовавшего в 2000 году международного образовательного проекта «Tuning of educational structures» (Настройка образовательных структур) являлось создание методологической основы для разработки «Согласованных Ключевых Ориентиров» (Reference Points) [95] в системе высшего европейского образования, определяющих перечень общих (ключевых) и профессиональных компетенций в «системе обучения и дескрипторов для системы оценивания» [95]. В формате проекта было представлено несколько групп компетенций: общие, включающие в себя индустриальные, межличностные, системные компетенции, и специальные (профессиональные), проецирующие и характеризующие модель профессионального специалиста, адаптированную единым международным требованиям на рынке труда. Присоединение России к данному процессу в 2006 году характеризуется введением новых ФГОСов в отечественную систему образования с использованием методологии Tuning – проекта и определением в общепринятом смысле понятия «компетенции» на основе знания, методологии и практического навыка. Активное распространение методологии Tuning отмечается в крупных российских вузах, таких как ГУ – ВШЭ, Российский Университет Дружбы народов, Томский Государственный Университет.

Однако, обращаясь к исследованиям таких отечественных учёных, как Н.Г. Печенюк, Н.Ф. Талызина, Л.Б. Хихловский, [133] можно отметить, что ещё в советской практике составления характеристик модели специалиста, помимо знаниевого подхода, можно встретить термины «готовность», «понимание», «мировоззрение», «жизненный опыт» [133], созвучные терминам современной компетентностной модели и являющиеся опережающими в методологическом понимании. Так, на основе системно-деятельностной методологии Н.Ф. Талызина представляет модель специалиста, где структурные части рассматриваются с позиций видов деятельности, обусловленных особенностями профессии, особенностями века, социально-политическим строем, его духовно-нравственной составляющей [134]. Особого внимания заслуживает выделение

автором специальных и обобщённых умений и личностных качеств специалиста [134], позволяющих вести исследовательскую деятельность. Не случайно, в современном передовом западном образовании прослеживаются идеи советских исследований и теорий, являющиеся подчас опережающими и свою систему, и время.

Таким образом, компетентностная парадигма актуальна и своевременна, а также является объединяющим фактором национальных образовательных систем в разных странах.

Но, как уже отмечалось ранее, образовательный практический опыт развитых стран, в том числе и России, свидетельствует об отсутствии общей точки зрения в теоретической трактовке сущностных характеристик компетентностного подхода.

Сущность компетентностного подхода в отечественном образовании и проблема формирования ключевых компетенций изложена в трудах таких учёных, как В.И. Байденко, П.П. Борисов, Н.С. Веселовская, А.А. Вербицкий, В.Н. Введенский, В.А. Далингер, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Г.К. Селевко, Ю.Г. Татур, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов.

Несмотря на то, что в основе компетентностной образовательной системы лежат две центральные и значимые категории – «компетентность» и «компетенция», весьма важно теоретически разграничить характеристики данных понятий.

Так, И.А. Зимняя, определяя сущность компетентностного подхода, считает: «основанный на компетенции подход, прежде всего подчёркивает практическую, действенную сторону. Тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и другие) качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования» [56].

Интересная точка зрения относительно профессионального образования у

Э.Ф. Зеера, который считает: «компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способность же мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности» [55].

В.И. Загвязинский определяет понятия следующим образом: «компетенции – обобщённые способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной и иной деятельности в определённой сфере. Компетентности – это внутренние психологические новообразования личности: системы ценностей и отношений, знания, опыт, представления, ...которые позволяют реализовать компетенции» [53].

В качестве характеристики понятий «компетентности» и «компетенции» А.А. Вербицкий рассматривает совокупность объективных условий для компетенции и субъективных – знаний, умений, навыков, позволяющих субъекту осуществлять деятельность, применительно к понятию «компетентность» [23].

Трудно не согласиться с определением данных понятий у Г.К. Селевко, который пишет: «Понятие компетенция чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами... Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [125].

Проведя анализ данных научных точек зрения в отечественной педагогике и психологии, мы видим, что компетенции проявляются согласно внешним определённым требованиям, направленным на качественное, эффективное выполнение деятельности, а компетентность имеет личностную составляющую, способную реализовать компетенции, и предполагает некий общий результат образования.

В этой связи хотелось отметить, что наибольшее признание научной среды в определении сущностных характеристик компетентностного подхода получила точка зрения А.В. Хуторского. Обращаясь в своих исследованиях к философии русского космизма (В.А. Вернадский, К.Э. Циолковский, И.Ф. Фёдоров) [142, 143, 144], А.В. Хуторской представляет содержание компетентностного образования как «внешнее» – образовательная среда, деятельность, окружающий мир - и «внутреннее» – личностные качества, опыт, знания, способности, компетентности. ««Аналогичным образом нами разделены компетенции и компетентности, которые также выступают атрибутами двух миров – внешнего и внутреннего» [143, 144]», – считает учёный. Согласно определениям А.В. Хуторского, «Компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере», тогда как «компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности» [143]. Кроме того, учёный характеризует компетентность как личное качество или «совокупность личных качеств» [143] и определённый опыт, которые могут проявляться, повышаться и быть отменены только в ходе практической деятельности.

И.А. Зимняя согласна с А.В. Хуторским в определении характеристик понятий и считает, что компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действия, системы ценностей, которые потом выявляются в компетентностях человека» [57].

Иными словами, основой компетенции являются деятельностные характеристики, то есть совокупность способов действий. Поэтому компетентность реализуется посредством взаимодействия компетенций, позволяющих эффективно осуществлять определённую профессиональную деятельность.

Понятие «компетенции» включает в себя:

- знание и понимание (знание в академической области, способность знать и понимать);

- знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);

- знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Исходя из отечественных и зарубежных научных исследований в области образования, выделяют три вида компетенций:

- ключевые - необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности;

- базовые - отражающие специфику определённой профессиональной деятельности;

- функциональные – представляют собой совокупность характеристик конкретной деятельности человека и отражают набор функций для данной деятельности.

С позиций компетентного подхода непосредственным результатом образования становятся ключевые компетенции, поэтому проблема отбора данных компетенций является одной из центральных для современного обновления содержания и качества образования.

В контексте компетентного обучения А.В. Хуторским определён перечень ключевых компетенций на основе главных целей образования, структурного представления научно-педагогического, социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности [145].

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

- ценностно-смысловые компетенции, связанные с мировоззрением и ценностными ориентирами;

- общекультурные компетенции;

- учебно-познавательные компетенции;

- информационные компетенции;

- коммуникационные компетенции;
- социально-трудовые компетенции;
- компетенции личностного самосовершенствования.

И.А. Зимней выделены три группы ключевых компетенций на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда:

- компетенции, касающиеся отношения человека к себе как личности, субъекту деятельности и общения;
- компетенции, выявляющие социальное взаимодействие человека;
- компетенции, характеризующие деятельность человека, её формы и типы проявления.

Данные компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, «они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом» [56].

В отечественной науке понятие «компетентность» используется в контексте профессионально-педагогической деятельности и определяется как важнейшая личностная характеристика проявления профессионализма (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластёнин, М.М. Шалашова, Е.Н. Шиянов); как совокупность педагогических умений субъекта по объединению и преобразованию научного и практического знания с целью эффективного осуществления деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина); как интегративная характеристика профессиональных и личностных качеств педагога и взаимосвязь знаний, умений и опыта (Р.Х. Гильмеева, Э.М. Никитин, А.М. Новиков); как соотношение основных сущностных характеристик компетентностного подхода (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, А.Г. Шмелёв). Понятие «компетентность» используется в русле профессиональной составляющей и определяется как «сложное интегральное качество личности» [125], проявляющееся в

целенаправленной практической деятельности.

Практико-ориентированная направленность компетентного подхода позволит определить и раскрыть сущность процесса профессионального компетентного и личностного становления педагога дополнительного образования. И не случайно компетентный подход представляется нам наиболее методологически обоснованным в выстраиваемой методической работе организаций дополнительного образования. В связи с этим, обращаясь к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», мы видим, что важное значение имеет «...методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности» [96], а «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [96].

Определяя сущность методической деятельности в организации дополнительного образования, невозможно лишь ограничиться функциями миссии «...быть посредником между наукой (педагогической, психологической, методической) и образовательной практикой...» и «методическом обеспечении профессиональной деятельности педагога и образовательного процесса» [18]. Она – фактор и качественный ресурс непрерывного профессионального образования и становления личности компетентного педагога, при котором методическая деятельность актуализируется в педагогический многокомпонентный специфический процесс субъектного взаимодействия методиста и педагога, при котором субъектная позиция педагога как обучающегося является внутренним индикатором профессионального и личностного самообразования и саморазвития на основе свободы, целостности, перспективного опыта и творческого индивидуального поиска. Успешность и перспективность данного взаимодействия определяется соответствием и согласованностью внешних

педагогических действий с внутренней позицией педагога.

Мы поддерживаем точку зрения Л.Н. Вавиловой: «В условиях модернизации образования профессиональные функции методиста расширяются, появляется спрос на методиста нового качества, исполняющего всё новые роли: методиста-аналитика, методиста-прогнозиста, методиста-проектировщика, методиста-координатора и т.д., что предполагает развитие новых профессионально значимых качеств и освоение новых компетенций» [18].

Методическая работа в дополнительном образовании направлена на социально-значимое, качественное и перспективное построение содержания образования, гибкую корректировку траекторий творческих исканий, организацию и внедрение инновационных возможностей, систему прогнозирования и отслеживания результативности деятельности педагога в дополнительном образовании.

Механизмом формирования профессионально-личностной компетентности педагога выступает специально организованная методическая работа в организации дополнительного образования, ориентированная на реализацию информационно-образовательной, аналитической, прогностической, проектировочной, обучающей, организационно-координационной, контрольно-диагностической функций.

Так, О.Н. Боровик определяет методическую службу как службу «...развития профессиональной компетентности педагогов в образовательной системе индивидуально-личностной ориентации структурно-функциональной модели с взаимосвязанными компонентами: миссия; цель и задачи; матричная структура деятельности; направления; функции деятельности; система принципов; условия и ценности; видение результатов деятельности; система деятельности по развитию профессиональной компетентности педагогов; система управления и мониторинг отслеживания результатов деятельности » [14].

Данный комплекс ресурсного обеспечения формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе позволяет структурировать исследуемый феномен.

С началом XXI столетия профессиональная компетентность педагога стала рассматриваться как безусловный критерий качества и одна из приоритетных задач всего профессионально-педагогического образования.

Как отмечает Е.Н. Бондаренко: «Менталитет специалиста XXI века в большей мере, чем прежде, ориентирован на самостоятельное решение профессиональных задач, способствующих самоактуализации, отвечающих его стремлению к самопознанию и самореализации в личностном и профессиональном аспектах» [12].

Действительно, лишь находясь в режиме образования, самообразования и саморазвития, современный педагог способен выстраивать траекторию профессиональной деятельности, отвечающую новым и перспективным направлениям в дополнительном образовании, продиктованным запросом общества и государства.

Современная система дополнительного образования ориентирована на потребности и обновленную структуру профессионально-личностной компетентности специалиста, которая соотносит и использует ресурсы методической работы, фундаментальные знания, практический опыт и инновационность, мобильность и личностную адаптивность в методической работе.

Значительный вклад в определение и структурирование профессиональной компетентности внесли В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, В.Н. Введенский, Н.А. Гришанова, О.С. Гришечко, А.А. Деркач, А.В. Добудько, Т.В. Добудько, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова, А.М. Мищенко, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков, М.М. Шалашова и др.

Многообразие современных подходов к определению и структурированию понятия «профессиональная компетентность» сводится к таким основополагающим базовым аспектам, как цель образования и некий переходный результат, характеризующие профессиональную готовность и потенциал специалиста, реализующего профессиональную деятельность.

Определяя профессиональную компетентность как подструктуру субъекта деятельности, Э.Ф. Зеер считает: «Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [54].

По мнению М.М. Шалашовой, «на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека» [149].

Рассматривая вопрос профессиональной компетентности, В.Н. Введенский считает важным разграничивать определяющие уровни характеристик выпускника педагогического вуза и педагога, имеющего опыт профессиональной деятельности. Учёный определяет профессиональную компетентность педагога «в рамках системы повышения квалификации» как «способность педагога к эффективному осуществлению профессиональной деятельности» [22].

Профессиональная компетентность по В.Н. Введенскому «выступает не предпосылкой, а условием эффективности осуществления педагогической деятельности» [22].

Моделируя данное явление, автор выделяет три уровня профессиональной компетентности педагога:

- общий уровень (ключевые и операционные компетентности);
- частный уровень (компетентности конкретной специальности);
- конкретный уровень (компетентности самого педагога).

В.Н. Введенский считает, что профессиональная компетентность педагога «не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике» [22], в связи с чем им выделяются следующие группы компетентностей:

- коммуникативная компетентность – как эмоциональная устойчивость (связанная с адаптивностью), экстраверсия, ориентация на личность человека

как главную ценность, «способность к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения»;

- информационная компетентность – как объём информации (знаний) о себе, об учащихся и их родителях, об опыте работы других педагогов;

- интеллектуально-педагогическая компетентность – как комплекс знаний по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации и как «интегральная характеристика», требующая достаточного уровня интеллекта;

- операциональная компетентность – как «составная часть общего уровня модели профессиональной компетентности» [22], характеризующаяся определёнными навыками и приёмами, необходимыми педагогу для осуществления профессиональной деятельности. Операционная компетентность включает в себя «минимальный набор операционных компетентностей педагога: прогностические, проективные, методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные» [22].

Р.Х. Гильмеева представляет профессиональную компетентность как «интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной подготовки» [35].

Достаточно содержательным, на наш взгляд, является и трактовка данного понятия у Т.Г. Браже, которая утверждает: «Профессиональная компетентность определяется как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний)» [16].

В.А. Адольф определяет профессиональную компетентность как «сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [1] и рассматривает данное понятие в рамках структурно-уровневой модели,

сочетающей в себе мотивационный, целеполагающий и содержательно-операционный компоненты.

Несомненно, данное понятие определяется как целостная система, синтез профессиональных и личностных характеристик специалиста, поэтому трудно не согласиться с определением С.С. Савельевой, в котором профессиональная компетентность выступает «как образовательный феномен, представляющий собой интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на положительных мотивах выбора профессии, совокупности знаний, умений, опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуре, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности специалиста к эффективному решению образовательно-воспитательных задач» [124].

Анализируя предложенные подходы, мы используем логику структурирования искомого понятия. Становится очевидным, что доминирующим звеном в содержании профессиональной компетентности является личностный аспект, представляющий собой синтез качеств, поведенческих характеристик и ценностно-смысловых оснований собственной профессиональной деятельности.

С целью выявления структуры и содержания профессиональной компетентности педагога нами были изучены методологические подходы: системный (В.А. Барабанщиков, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Л.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин), личностный (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, В.И. Слободчиков), деятельностный или системно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), акмеологический (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), аксиологический (В.А. Сластёнин). Обращались к исследованию проблемы и зарубежные ученые: Ф. Дж. Альтбах, Б. Кларк, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс (США), Р. Бернс, П. Хелли, Д. Хопкинс (Великобритания), О. Больнов, П. Туллик (Германия).

Ф. Дж. Альтбах, обобщая взгляды гуманистической психолого-педагогической теории, утверждает: «Важнейшим показателем

высококвалифицированной педагогической деятельности остаётся стремление и желание быть хорошим учителем, а его профессиональный успех предопределяется самой личностью» [4].

В этой связи хотелось бы процитировать В.В. Серикова, который в своих исследованиях задается вопросом: «А может быть, педагогическая деятельность как раз та, одна из немногих, уникальных реальностей, в которых личность не только опосредует, а именно определяет цель и содержание процесса?» [127] и считает, что «педагогический процесс, кроме всего прочего, – это ещё и самореализация учителя, с известной самостоятельностью полагающего свои цели, содержание, средства» [127].

Совокупность данных подходов и мнений указывает нам на возникновение явления профессионально-личностной компетентности как профессиональной характеристики и сложной целостной интегральной структуры в методической работе центра дополнительного образования, которую можно представить как систему взаимодействующих компонентов.

В этой связи необходимо отметить, что одним из первых учёных, обратившихся к рассмотрению вопроса о структурировании понятия профессионально-личностной компетентности педагога с позиций личностно-деятельностного подхода, стала А.К. Маркова. Считая профессионально компетентным труд, в котором на «достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение и реализуется личность учителя» [84], А.К. Маркова определяет данное понятие «соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [84]. При этом структура компетентности характеризуется такими критериями, как:

- профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические умения;
- профессионально-психологические позиции;
- личностные особенности, помогающие овладеть профессиональными знаниями и умениями [85].

В более поздних исследованиях А.К. Маркова наполняет данную структуру следующими видами:

- специальная компетентность – владение профессиональной деятельностью на высоком уровне;
- социальная компетентность – владение совместной профессиональной деятельностью, приёмами профессионального общения;
- личностная компетентность – личностное самовыражение, саморазвитие и противостояние профессиональным деформациям личности;
- индивидуальная компетентность – самореализация, развитие индивидуальности и профессионального роста, «индивидуальное самосохранение» [84].

Выделяя понятие личностной компетентности педагога, учёный раскрывает её содержание через такие характеристики, как «устойчивая профессиональная мотивация, направленность на сохранение верности своей профессии; наличие позитивной Я – концепции, самооценность; переключаемость, универсальность; творческая установка, сознательное профессиональное творчество, отказ от старого ради нового; обогащение профессии средствами своего творчества; приспособление себя к профессии и профессии к себе...» [84].

Д.С. Ермаков, определяя структурное содержание профессионально-личностной компетентности, выделяет такие основные компоненты, как «мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой и ценностно-смысловой», считая именно последний элемент системообразующим [49].

Не трудно заметить, что одним из значимых структурных элементов профессионально-личностной компетентности педагога в научных исследованиях выступает мотивационный компонент, представляющий собой соотношение положительной мотивационной сферы с целью и задачами профессиональной педагогической деятельности. И это не случайно, ведь, кроме педагогических условий, принципиальное значение имеет личностная

активность, её стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, а также внутренняя потребность в достижении высокой результативности собственной деятельности. Так, с позиций акмеологического подхода, личностно-профессиональное становление возможно тогда, когда существуют «сильные, но адекватные мотивы профессиональных достижений и профессиональной самореализации. По мнению К. Роджерса, поведение и деятельность человека всегда регулируется неким объединяющим мотивом – потребностью актуализации, т.е. свойственной человеку тенденции развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» [46]. Понятие мотивации можно соотнести с понятием «личностной свободы» [9], обусловленной готовностью к самостоятельности и самоактуализации принимаемых решений в профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся отсутствием жёстких рамок – субъективная сторона, но предполагающая широкий спектр альтернатив в преодолении проблемных ситуаций – объективная сторона.

Безусловно, уровень профессионально-личностной компетентности педагога в системе дополнительного образования не сможет прогрессировать и сформироваться в полной мере, если специалист-педагог внутренне не освобождается от архаично устоявшихся стереотипов и шаблонов, отказываясь от стремления к овладению новыми способами профессионального образования, самореализации и самообразования. Поэтому глубокая система знаний, умений в сочетании с инвариантными видами деятельности и современными технологическими приёмами, обусловленными деятельностью методической службы, и составляют фундамент педагогического становления и лежат в основе профессионально-личностной компетентности преподавателя. Так, рассматривая характеристики когнитивного компонента как основы профессионально-личностной компетентности педагога, И.Е. Барышникова, помимо познавательной сферы, выделяет «интеллектуальную вовлеченность» [9] специалиста, подразумевающую непрерывную мыслительную деятельность и интерес к научным творческим идеям и достижениям, а также открытость к

приобретению нового, более совершенного знания. Поэтому, с позиций компетентностного подхода, когнитивная или познавательная компетентность в сочетании с личностными качествами является ключевым звеном в развитии компетентности специалиста. Ю.Г. Татур рассматриваемое нами явление определяет как базу определённых структурных элементов с акцентом на опыт профессиональной деятельности и ценностные ориентиры в процессе межличностных отношений. Вследствие этого основными компонентами структуры профессионально-личностной компетентности педагога-специалиста выступают:

- положительная мотивация как движущая сила;
- ценностно-смысловые отношения к содержанию деятельности и её результатам;
- знания, определяющие способы осуществления профессиональной деятельности;
- опыт успешного выполнения деятельности на основе имеющихся знаний [135].

С позиций функционально-деятельностного подхода, В.А. Сластёнин считает, что «когнитивный компонент в основном формируется в процессе профессионального образования и самообразования и представляет из себя развитые до определённого уровня знания» [131]. С точки зрения аксиологии, учёный указывает на систему ценностных ориентаций педагога, представляя её как «аксиологическое Я» [130], которая «дана личности не как система знаний, а как система когнитивных образований, сопряжённых с эмоционально-волевыми компонентами, принимаемая личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего её деятельность» [130]. Кроме того, в контексте «интеллектуальной компетентности» [130], выражающей когнитивную структурную составляющую компетентности педагога, В.А. Сластёнин выделяет понятие «личностного смысла профессиональной деятельности» [130], обусловленное развитым педагогическим мышлением, наполненное смысловым содержанием, которое

«преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта» [130].

Из вышесказанного следует, что структурное содержание феномена профессионально-личностной компетентности педагога неоспоримо отражает процесс непрерывного профессионального роста и развития, выражающийся в субъектном осмыслении «собственного Я», а также знаний, представлений, анализе педагогического опыта и целостном личностно-смысловом отношении к собственной педагогической деятельности как практике, создающей предпосылки качественного и перспективного её развития. Данную образовательную практику способна предоставить методическая служба образовательной организации, на основе деятельности которой педагог способен спроектировать и выстроить открытые им самим способы деятельности, в основе которых лежат ценностно-смысловые и собственные ориентиры, отражающие стремление к саморазвитию, свободе в стратегическом принятии решений, моделировании и проектировании педагогических ситуаций и решении важных проблем образования. В данном контексте целесообразным и важным будет дальнейшее обращение к научным исследованиям В.А. Сластёнина, который в своих трудах совмещает понятие «профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач», указывая на «творческий характер педагогической деятельности» [131] и определяя структурное содержание исследуемого нами понятия как единство мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного компонентов.

При акцентировании особого внимания на операционно-деятельностном компоненте профессионально-личностной компетентности важным является то, что успешная деятельность педагога есть результат эффективного взаимодействия методической службы и педагогической инициативы, активности и опыта, показателем которых является высокая результативность и качество предоставляемого образования.

Указывая на многомерность и разноплановость в содержательном

отношении понятия профессиональной компетентности и её личностной составляющей, Ф.В. Шарипов выделяет следующие структурные характеристики [150]:

- специальные знания и умения в области преподаваемой дисциплины;
- психолого-педагогическую компетентность;
- коммуникативную компетентность;
- социально-организаторскую компетентность;
- креативную компетентность.

Выделяя креативную компетентность как «устойчивую характеристику личности» [150] и значимый компонент в структурном содержании определяемого нами понятия, Ф.В. Шарипов определяет её как «уровень творческой одарённости, способности к творчеству» [150], относя само понятие креативности к качеству личности педагога, а понятие творчества – к процессу педагогической деятельности, в котором может проявиться креативность. Мы согласны с учёным, который, характеризуя креативный компонент, раскрывает следующие черты компетентностной деятельности педагога: творческая составляющая, гибкость и критичность ума, способность к решению проблемных и нестандартных задач, способность к анализу и синтезу, эмоциональность и одухотворённость, а также «чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмпатии; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов; склонность к риску, стремление к свободе» [150]. Существенным дополнением в данном контексте может служить инновационная составляющая в современной педагогической практике, стремление к систематическому совершенствованию содержания и методов собственной образовательной деятельности, нацеленность на энтузиазм и самобытность.

Несомненно, креативную компетентность мы можем отнести к одной из ключевых характеристик в структуре профессионально-личностной компетентности, отмечая её принадлежность к любой успешной профессионально-компетентной педагогической деятельности. В связи с этим

достаточно интересным является утверждение И.Е. Бряковой, которая определяет креативную компетентность как «многофакторное явление, объединяющее мотивационный, когнитивный, операционный, аксиологический и рефлексивный компоненты, обуславливающие умение продуктивно решать творческие задачи, успешно самоактуализироваться, достигая при этом максимальной эффективности, результативности, успешности» [17].

Становится очевидным, что креативный компонент является структурной составляющей профессионально-личностной компетентности и неотъемлемой, значимой частью педагогического процесса в дополнительном образовании, потому что именно творческий процесс и креативный личностный ресурс выступает безусловным фоном и основанием деятельности педагога в данной сфере. В этой связи А.Г. Асмолов утверждает: «Сегодня дополнительное образование начинает менять образовательную реальность. Оно не может быть сковано классно-урочной системой.... Дополнительное образование превращает творчество детской и подростковой субкультуры в ключевой ресурс развития общества» [7]. Кроме того, учёный считает: «Дополнительное образование – это ключевой механизм адаптации к изменениям, особенно необходимый в наше время, когда, как говорится, «меняются сами изменения» [7].

Мы понимаем феномен профессионально-личностной компетентности педагога как его профессиональную характеристику, детерминирующую личностными смыслами профессиональную готовность и способность проектировать содержание и технологию профессиональной деятельности в методической работе центра дополнительного образования, включающую синтез взаимосвязанных и органично взаимодействующих мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и креативного компонентов. Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования является специально организованным образовательным процессом взаимодействия преподавателей и педагогов дополнительного образования по проектированию и реализации личностно-смысловой профессиональной деятельностью

активности и профессиональной мотивации, индивидуального стиля и творческого потенциала.

Структура профессионально-личностной компетентности обоснована характером требований к квалификации, уровню подготовки и особенностями профессиональной деятельности педагога дополнительного образования и представлена мотивационным, когнитивным, операционно-деятельностным и креативным компонентами.

Мотивационный компонент представляет собой соотношение положительной мотивационной сферы с целью и задачами профессиональной педагогической деятельности, обусловленной готовностью к самостоятельности и самоактуализации принимаемых решений в профессиональной педагогической деятельности, характеризующейся отсутствием жёстких рамок – субъективная сторона, но предполагающая широкий спектр альтернатив в преодолении проблемных ситуаций – объективная сторона. Глубокая система знаний, методическая информированность и грамотность педагога выступает характеристикой когнитивного компонента профессионально-личностной компетентности педагога. Акцентируя особое внимание на операционно-деятельностном компоненте в структурном содержании профессионально-личностной компетентности, важно отметить, что компетентная успешная деятельность педагога есть результат эффективного взаимодействия методической службы и педагогической инициативы, активности и опыта, показателем которых является высокая результативность и качество образования. Данная совместная образовательная деятельность формирует индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности и отражает её практическую составляющую. Креативный компонент является неотъемлемой, значимой частью образовательного процесса в дополнительном образовании и задает вектор инновационной направленности деятельности педагога.

1.2 Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования

Понимание структуры профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования позволит спроектировать её формирование в методической работе с помощью метода моделирования, позволяющего объединить в процессе изучения педагогического явления эксперимент с построением логических систем и научных обобщений. В педагогических научных исследованиях метод моделирования представлен и обоснован в трудах отечественных и зарубежных учёных: В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, А.Н. Дахина, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Н.Ф. Талызиной, А.В. Хуторского, В.А. Штоффа, В.А. Ясвина и др.

Обосновывая метод моделирования, В.И. Загвязинский считает: «Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего ещё в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденций, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы» [52].

По мнению А.Н. Дахина: «Модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [41].

Определяя сущность педагогического моделирования, А.Н. Дахин выделяет следующие принципиальные особенности данного процесса:

- педагогическое моделирование как самостоятельное направление в общем методе исследования;
- аксиоматика как универсальная часть педагогического моделирования и как результат отвлечения от предметного содержания;

- собственное проблемное поле на основе опыта как важная составляющая педагогического моделирования;
- содержательная часть педагогического моделирования как необходимое дополнение и руководящее звено при выборе соответствующих формализмов;
- педагогическое моделирование работает на модели-цели, т.е. идеалы, к которым стремится педагогическая практика;
- педагогическое моделирование как целостный комплекс моделей и как единое целое при взаимодействии с внешней средой [39].

Процесс дополнительного образования, особенно методическая работа в его структуре, ориентирует на переоценку целей, принципов, структурного содержания, технологического обновления и личностных приоритетов с помощью перспективной модели профессионального и личностного роста. При этом модель трансформируется в смысловой действенный инструментарий, отражающий принципы функционирования объекта дополнительного образования, а также осуществляющий прогнозирование и управление всего моделируемого процесса в методической работе. Свойства, характеристики, компонентный состав, а также принципы организации и взаимодействия методической работы определяют содержание и образуют структурную область моделирования, а технология и технологическое обеспечение её реализации, отражают функциональный аспект. Структурно-функциональный тип модели наиболее приемлем для данного исследования, так как он позволяет определить не только компонентную составляющую с соответствующим ему характером связей и способов взаимодействия, но и функциональную нацеленность, проявляющуюся в проективном, гносеологическом, технологическом характере педагогической деятельности. Моделирование носит реверсивный, двусторонний характер, предусматривающий возможность корректировки недочётов и пробелов, не нарушая целостный характер системы.

Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представляет собой наглядный микрообъект аналогии с исследуемым реальным педаго-

гическим явлением, определяющий параметры и перспективы развития настоящего исследования. Так, П.И. Образцов справедливо отмечает: «Между моделью и оригиналом должно существовать известное сходство (отношение подобия): физических характеристик, функций; поведения изучаемого объекта и его математического описания; структуры и др. Именно это сходство и позволяет переносить информацию, полученную в результате исследования модели, на оригинал» [99].

Наряду с этим, настоящее интерпретирование данного процесса включает в себя последовательную цепь основополагающих звеньев-блоков, находящихся во взаимосвязи и взаимообосновании, определяя условия, этапы, компоненты, критерии и технологию формирования исследуемого процесса. Целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный и результативный блоки мы представляем, как систему, обеспечивающую возможность воспроизвести образовательный процесс в его чёткой организации, активном взаимодействии и функционировании единиц, элементов и структур, представляющих настоящую модель. (Рисунок 1).

Процесс моделирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает этапы:

- обозначение цели разрабатываемой модели;
- определение структурной области компонентов профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования;
- выстраивание методической работы как обоснованной, целесообразной и последовательной системы взаимозависимых, согласованных структурных компонентов;
- определение содержательных модулей формируемой компетентности и соответствующих ключевых профессиональных компетентностей;
- построение системы алгоритмов модулей содержания формируемой компетентности с помощью технологии как инструментария методической работы центра дополнительного образования;

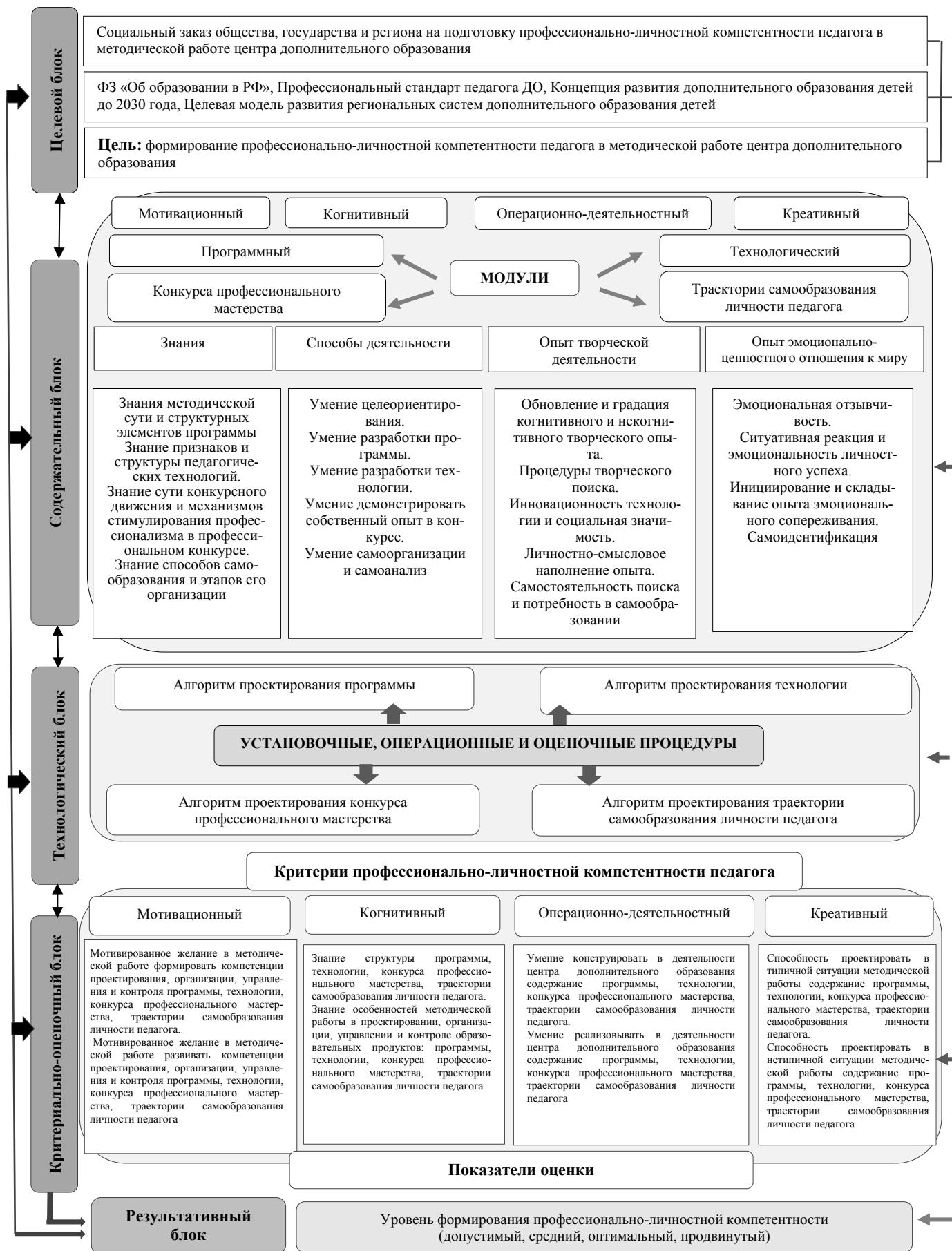


Рисунок 1. Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования

- изучения динамики формирования компетентности и показателей оценки критериев;
- определение уровня профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Целевые установки моделируемого процесса формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования predetermined: социальным заказом общества, государства и региона на профессиональную подготовку и личностное развитие педагога дополнительного образования в соответствии с Профессиональным стандартом педагога дополнительного образования детей и взрослых [114], Концепцией развития дополнительного образования [121], Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [96], Целевой моделью развития региональных систем дополнительного образования детей [113]. Качество дополнительного образования предусматривает изменение целевых приоритетов в пользу непрерывного в течение всей жизни профессионального образования и самообразования, личностного развития, выстраивание перспектив развития данной сферы.

Блок целеполагания имеет глубокую смысловую направленность и, выполняя прогностическую функцию, ориентирует педагогическую деятельность в русло обновления профессионального мастерства и личностного роста педагога дополнительного образования. Целью моделируемого нами процесса выступает сконструированный образ оптимального образовательного результата профессиональной деятельности, на достижение которого нацелено исследование.

Целевой блок модели заключается в формировании профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, ориентированной на получение перспективного актуального знания, оперативных технологических способов структурирования, проектирования содержания профессиональной деятельности, обогащение

творческого потенциала, самоактуализации и личностного роста. Реализация на практике цели модели подразумевает:

- генерирование потребности у педагогов дополнительного образования в осмыслении собственной деятельности, значимости образования и методической работы в его структуре как жизненной ценности;
- организация педагогического взаимодействия с опорой на опыт обучающихся;
- обеспечение условий для самоопределения и самоактуализации профессионального развития и творческого поиска педагога;
- формирование у педагогов в методической работе центра дополнительного образования осознанного и ценностного отношения к профессиональной деятельности на смысловом личностном уровне.

Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования не только предполагает повышение профессионального уровня, нацеленное на непрерывное образование и совершенствование, но и выделяет личностно-смысловой аспект педагогической деятельности.

Содержательный блок модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает содержание профессионально-личностной компетентности, представленную в совокупности мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и креативного компонентов, и описывает процесс её формирования в образовательном процессе методической работы, реализуемом методистами организаций дополнительного образования при проектировании содержания их образовательной деятельности с обучающимися-педагогами. Содержание процесса образования мы описываем на основе культурологической теории, включающей четыре основные элемента:

- знания;
- способы деятельности;

- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, взаимодействия друг с другом и иные виды некогнитивного опыта педагогов.

В контексте профессионального взаимодействия представляется возможным объединение элементов содержания в модули. Модуль – единица структурирования материала и направление определённого вида педагогической деятельности дополнительного образования. Мы актуализируем:

- программный модуль;
- технологический модуль;
- модуль конкурса профессионального мастерства;
- модуль траектории самообразования личности педагога.

Программный модуль выражается в разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования детей. Общеобразовательная общеразвивающая программа дополнительного образования детей является основным документом, по которому осуществляется профессиональная педагогическая деятельность в детском творческом объединении и определяются стратегии образовательного процесса обучающихся. Программа дополнительного образования, как носитель содержания, состоит из взаимозависимых и взаимосвязанных содержательных элементов, характеризующихся целостностью, единством, вариативностью, гибкостью, а также результативными и качественно-определяющими характеристиками и свойствами. Кроме того, по мнению С.А. Ярмакеевой, «...программа – это информационная модель вполне определённого опыта человеческой продуктивной и педагогической деятельности» [157]. В связи с этим, ключевое значение имеют знания о методической сути и структуре программы как логически-смысловом ориентире проектирования содержания образовательной деятельности. Направленность в процессе обучения на способы деятельности по проектированию содержания позволяет педагогам определять цель и задачи,

предвидеть результаты, планировать содержание, формулировать перспективы, а также вырабатывать систему вариативной профессиональной деятельности. Так, П.Я. Гальперин считает: «Обладать способом педагогического проектирования означает уметь варьировать предстоящую деятельность и прогнозировать её результаты. Педагогическое проектирование – это начальный этап, необходимый в организации педагогического процесса. Основные детали предстоящего взаимодействия педагогов и учащихся разрабатываются предварительно. Педагогическое проектирование предполагает педагогический проект как его собственный продукт и является идеальным не материализованным объектом» [28]. Система сформированных педагогических умений по определению цели и задач программного содержания, составлению и разработке её структурных элементов способствует прогнозированию педагогического профессионального роста, расширению граней и образовательных перспектив успешной профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Обеспечивая сотворческий характер обучающего взаимодействия по разработке программ дополнительного образования, методическая служба активно генерирует педагогический творческий опыт через синтез личностных и профессиональных возможностей педагога, его внутренних потребностей в составлении, структурировании, обобщении и представлении собственного опыта в контексте программного модуля содержания формирования профессионально-личностной компетентности. Определяющим моментом в процессе субъектного взаимодействия по проектированию дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы дополнительного образования служит ориентация на эмоционально-ценностный опыт педагога, включающий в себя высокий уровень регуляции поведенческой положительной энергии, эмоциональную отзывчивость, эмоционально-ценностное отношение к коллегам, к образу жизни, соответствующим морально-этическим общечеловеческим нормам и ценностям.

Технологический модуль содержания формирования профессионально-

личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования выражается в разработке и применении образовательных технологий педагогической деятельности. Обучающее взаимодействие направлено на обогащение знаниевого багажа педагога, признаков технологичности педагогического инструментария, разнообразия образовательных технологий. Успешность и эффективность применения образовательной технологии зависят от рефлексивных умений педагога по выявлению трудностей и причин их возникновения, поиску путей совершенствования и личностного осмысления дальнейших способов обновления содержания инновационного технологического обеспечения учебно-воспитательного процесса в целом. Трудно не согласиться с мнением Н.В. Бордовской о том, что «самую строгую инструментальную технологию нужно наполнить человеческим содержанием и смыслом, вдохнуть в неё жизнь, сделать её в какой-то мере авторской, учесть индивидуально-личностные особенности субъектов, группы или коллектива, обстоятельства реального жизненного окружения и образовательной среды, особенности самого педагога» [13]. Стремление к обогащению образовательной технологии собственным творческим опытом превращает деятельность педагога в инновационный ресурс, выступающий определённым гарантом и важным условием формирования профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования на технологическом уровне, формирования отношения педагога к образовательной технологии как к личностно значимому продукту проектирования на основе социального опыта. Методическая работа в центре дополнительного образования детей обеспечивает обогащение их профессиональных возможностей, эмоциональных ресурсов и ценностных ориентиров, что способствует успешному проектированию и качественному и результативному осуществлению профессиональной деятельности.

Модуль конкурса профессионального мастерства в содержании формирования профессионально-личностной компетентности педагога в

методической работе центра дополнительного образования разноаспектен. Методическое сопровождение и его формы взаимодействия направлены на развитие творческого потенциала педагога дополнительного образования, осмысленное инициирование собственной системы профессиональной деятельности, реализующейся в нестандартной, обновлённой образовательной ситуации и среде. Ситуация конкурсного движения формирует у педагога потребность в исследовательском поиске, позволяющем стимулировать соревновательность, мотивацию победителя, изучить Положение конкурса профессионального мастерства, конкурсную документацию с определёнными профессиональными задачами, решение которых требует концентрации по переосмыслению практики, её структурированию и совершенствованию. В рамках данного модуля мы акцентируем внимание на развитии педагогических умений адекватной вербальной и невербальной коммуникации, построение доверительных располагающих отношений с детской и взрослой аудиторией как важного показателя общей культуры педагога, на информационные компетенции педагога в презентации собственной деятельности как актуального наглядного способа демонстрации уникальной профессиональной практики дополнительного образования детей. В методической работе обеспечивается гибкий переход социального опыта в личностный творческий, раскрывая и перестраивая его до компетентного общественно-значимого ценностного уровня. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру в контексте модуля конкурса профессионального мастерства содержит социальный и личностный опыт, опосредованный системой ценностей (моральные ценности, ценность науки, культуры, свободы выбора, и т.д.), и ориентирует педагога-конкурсанта на позитивное эмоциональное отношение к мероприятию как к ситуации личностного успеха и обогащения ценностным багажом собственной деятельности системы дополнительного образования детей.

Модуль траектории самообразования личности педагога содержания профессионально-личностной компетентности педагога в методической

работе центра дополнительного образования предусматривает инициирование «непрерывного образования», эффективного самообразования, личностного профессионального роста и развития. Педагогическое знание способов самообразования является приоритетным направлением деятельности методической службы в рамках обучающего взаимодействия с педагогами. Общая стратегия данного образовательного модуля включает рассмотрение вопросов планирования, управления, контроля и самоконтроля, а также этапов организации самообразования педагогов как непрерывных и динамичных шагов по пути к самопроектированию содержания собственной профессиональной деятельности. Акцент образования смещается в сторону развития у педагогов умений самостоятельного моделирования учебных педагогических ситуаций, развития умений критического самоанализа, самостоятельного поиска и инициативы. Опыт творческой деятельности становится действенным ресурсом педагога, источником авторского варианта нового продукта. Опыт эмоционально-ценностного отношения к миру побуждает педагога самостоятельно определить свой потенциал, смысловые установки, принципы поведения, а также дать внутреннюю оценку собственной траектории развития. Самоидентификация профессиональных возможностей и личностных качеств является одной из главных составляющих эффективного и перспективного функционирования, ключевым эмоционально-ценностным фактором дальнейшего совершенствования и самообразования.

Таким образом, содержательный блок настоящей модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога раскрывает структуру профессионально-личностной компетентности и определяет основные содержательные компоненты деятельности педагога на модульной основе в методической работе центра дополнительного образования.

Технологический блок настоящей модели описывает формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в рамках субъектного обучающего взаимодействия преподавателей и педагогов. Технологический блок отражает

установочные, операционные и оценочные процедуры деятельности по содержательным модулям проектирования в алгоритмах проектирования программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. Представленные алгоритмы технологии проектирования формирования профессионально-личностной компетентности педагога – это инструментарий, указывающий последовательность прохождения этапов проектирования, обеспечивающих успешное освоение каждого содержательного модуля.

Алгоритм проектирования программы, включает процедуры личностно-смысловой готовности и способности педагога проектировать содержание профессиональной деятельности педагога дополнительного образования:

А) Установочные процедуры: процедуры совместного выявления проблемы, прогнозирования результатов и путей педагогической деятельности в атмосфере взаимодействия и сотрудничества; способность актуализировать спектр актуальных презентационных материалов; демонстрация лучших практик; процедуры, определяющие цель и постановку задач проектирования в соотношении с Целевой моделью развития региональных систем дополнительного образования.

Б) Операционные процедуры: способность восприятия и осмысления особенностей методической сути разработки содержания программы, её структуры и Требований к дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программе; сопоставления с имеющимся опытом проектирования; актуализация индикаторов проектирования, конструирования и перспектив собственной творческой практики; процедуры трансформации опыта и появление новых смыслов и ценностей при проектировании; процедуры реализации алгоритма и формирования обновлённого педагогического опыта.

В) Оценочные процедуры: процедуры оценивания эффективности алгоритма проектирования программы, её перспектив развития; презентация и защита проектов программ – образовательных продуктов; прогнозирование

обновления программного содержания.

Алгоритм проектирования технологии описывает:

А) Установочные процедуры: совместное определение проблемы проектирования технологии, исходя из «запросов педагога», тематики направленности деятельности, программного содержания; выделение приоритетности цели и прогнозирование результатов проектирования технологии; формирование профессионально-значимых установок и ориентиров; презентация методического установочного плана (проекта).

Б) Операционные процедуры: трансляция знаний о видах, содержании, критериях технологичности, способах проектирования через моделирующие ситуации, эмоционально окрашенные презентационные материалы; процедуры конкретизации и совместного моделирования проблемной ситуации; процедуры определения способов конструирования технологии и рисков, практического наполнения алгоритма деятельности; раскрытие механизмов и смыслообразующих факторов приращения обновлённого педагогического опыта.

В) Оценочные процедуры совместной оценки итогов проектирования технологии; презентации и анализа образовательного продукта; выдвижения новых идей проектирования.

Алгоритм проектирования конкурса профессионального мастерства ориентирован на:

А) Установочные процедуры формирования мотивированного желания у педагогов проектировать содержание конкурса, совместного обозначения конкурсной проблематики; определения результатов проектирования конкурса как значимой ценностной деятельности по обобщению и представлению собственного профессионального опыта.

Б) Операционные процедуры совместного анализа Положения о конкурсе профессионального мастерства, его этапов, критериев оценивания; презентации возможностей использования информационно-коммуникационных ресурсов (электронных приложений, web-ресурсов, технологии совмещений

изображения); моделирования программного содержания и выделения технологии реализации задумки; конструирования этапов конкурсного дела; создания сайта участника конкурса; нового опыта творческой деятельности в нетипичной ситуации.

В) Оценочные процедуры: анализ результатов проектирования конкурсных материалов и готовности конкурсанта к личностному профессиональному росту через участие в конкурсном движении; критическая оценка со стороны методистов образовательных продуктов проектировочной деятельности; определение перспектив компетентностного развития педагога-конкурсанта в постконкурсный период.

Алгоритм проектирования траектории самообразования личности педагога дополнительного образования включает:

А) Установочные процедуры усиления личностно-смысловой позиции и мотивационной включенности педагогов; определения цели, тематики, прогнозируемых результатов проектирования содержания самообразования.

Б) Операционные процедуры накопления банка аналитической информации; осмысления, отбора и анализа информации; интериоризации и появления новых смысловых личностных ориентиров и ценностей; процедуры позитивной адекватной методической координации самообразования и презентации нового образовательного продукта самообразования личности педагога.

В) Оценочные процедуры обучения процессам регуляции, саморегуляции и закреплению нового знания и опыта; обсуждения вопросов публикации и трансляции нового знания, опыта – продукта по самообразованию; инициирования траектории профессионального движения смылосодержащих установок и личностных ориентиров педагога.

Исходя из описываемых выше алгоритмов обучающего взаимодействия методистов и педагогов, становится очевидной необходимость обоснования критериев формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, их

показателей, распределённых по уровням сформированности, что отражается в критериально-оценочном блоке модели.

Вопросы обоснованности критериев и показателей оценки профессиональной деятельности педагога нашли отражение в трудах отечественных учёных: Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, Е.М. Ивановой, Е.А. Климова, А.Г. Ковалёва, В.Н. Мясищева, И.М. Палей, К.К. Платонова, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова и др. Традиционная система оценивания предполагает нацеленность на «критерии отбора» и фиксирование результатов деятельности, но исключает исследование самого педагогического процесса. Мы согласны с мнением М.В. Громовой, которая считает: «Оценивание как исследование требует больше времени и ресурсов... Именно оценивание как исследование обладает объективностью тогда, когда процесс или результат деятельности сложен, многогранен; решения, основанные на оценивании, имеют особое значение для образовательного учреждения и для самого педагога; и, наконец, для принятия организационных решений нужны неопровержимые данные» [37].

Основанием для разработки критериально-оценочного блока модели служит профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [114], отражающий структуру профессиональной педагогической деятельности и описывающий трудовые функции названного специалиста. Документ предъявляет квалификационные требования к образованию педагога, его опыту практической работы с разными категориями детей, что позволяет акцентировать внимание на разработке системы оценивания результатов деятельности педагога дополнительного образования и формируемой нами в методической работе профессионально-личностной компетентности.

Выстраивая критериально-оценочный блок модели, считаем целесообразным обращение к структуре профессионально-личностной компетентности в совокупности мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и креативного компонентов, что детерминирует

инструментарий, включающий в себя мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и креативный критерии. Критерий способен отображать наиболее общий признак, относительно которого осуществляется оценка и сравнение педагогических явлений и процессов. Степень проявления, качественная сформированность и определённость критериев выражается в конкретных показателях [82]. Каждый из критериев является определяющим и стабильным, что позволяет осуществлять выбор показателей, отражающих конкретные модульные области методической работы и деятельности педагога дополнительного образования (таблица 1).

Таблица 1.
Критерии и показатели профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования

Критерии	Показатели
Мотивационный	<p>Мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p>
Когнитивный	<p>Знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p>
Операционно-деятельностный	<p>Умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p>

Креативный	Способность проектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Способность проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога
------------	---

В модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе педагогическое оценивание можно охарактеризовать как процесс, основанный на сопоставлении планируемых проектировочных достижений педагогов с конкретно определёнными критериями, соизмеряющимися с целью и наполненностью обучающего взаимодействия преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов. Процедура выявления уровней сформированности профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования в модели выстраивается с учётом различных научных подходов. Например, И.А. Семибратова в содержании процедуры оценки профессиональной компетентности педагога предлагает уровни профессиональных затруднений:

- высокий уровень – ярко выраженные затруднения;
- критический уровень – затруднения могут появляться часто и достаточно выражены;
- допустимый уровень – затруднения проявляются редко и недостаточно выражены;
- оптимальный уровень – затруднения не проявляются, слабо выражены [126].

Объективными причинами отсутствия единой системы уровневой оценки служат различия в предмете исследования, в разных условиях оценивания и при сравнении характера деятельности при разных требованиях [114].

Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования – процесс

последовательный, многоуровневый и динамичный, вследствие чего осуществляется постепенное развитие и совершенствование каждого показателя, что отражает сущность методической работы в центре дополнительного образования (Таблица 2).

Таблица 2.

Уровни формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования

Критерий Уровень	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Креативный
1 Допустимый	Слабо выраженное мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Слабо выраженное мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Частичное, поверхностное знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Частичное, поверхностное знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Слабо выраженное умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. Слабо выраженное умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Инертность способности проектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Инертность способности проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога
2 Средний	Умеренно выраженное мотивированное желание в методической ра-	Недостаточное знание структуры программы, технологии, конкур-	Сформированное базовое умение конструировать в деятельности цен-	Проявление не в полном объеме способности про-

	<p>боте формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Умеренно выраженное мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>са профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Недостаточное знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>тра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Сформированное базовое умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>ектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Проявление не в полном объеме способности проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>
<p>3 Оптимальный</p>	<p>Демонстрация мотивированного желания в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Демонстрация мотивированного же-</p>	<p>Достаточное знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Достаточное знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных</p>	<p>Сформированная компетенция конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Сформированная компетенция реализовывать в дея-</p>	<p>Эпизодическое проявление способности проектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории са-</p>

	<p>лания в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога</p>	<p>педагога. Эпизодическое проявление способности проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>
<p>4 Продвинутый</p>	<p>Ярко выраженное мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Ярко выраженное мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>Глубокое знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Глубокое знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>Осмысленное самостоятельное умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. Осмысленное самостоятельное умение реализовать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>Владение способностью проектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Владение способностью проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории</p>

				самообразо- вания лично- сти педагога
--	--	--	--	---

Оценка уровней сформированности искомой компетентности у педагогов дополнительного образования будет адекватной при использовании комплекса диагностических методик. Мы применяли методику изучения факторов привлекательности профессии, предложенную В.А. Ядовым, модифицированную И.В. Кузьминой и А.А. Реаном [136], методику «Шкала исследования готовности к творческо-инновационной деятельности педагога дополнительного образования» С.Ю. Степанова [42], диагностику самоактуализации личности - методику А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [45]. Для выявления уровней владения педагогом прогнозирования, педагогического проектирования, информационной и технологической компетентностей применялась методика Л.Г. Панфиловой «Профессиональная компетентность педагога» [105], методика В.И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя» [44], методика В.И. Андреева «Оценка способностей к саморазвитию, самообразованию» [73] и авторские контрольно-измерительные материалы.

Основываясь на собственном методическом и педагогическом многолетнем опыте, результатах анализа, обобщения и осмысления научных педагогических материалов по теме диссертации, мы описываем показатели оценки, а также систематизируем диагностические методики относительно критериальной базы настоящего исследования. Данная диагностическая позиция критериального оценивания модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в проектировании содержания дополнительного образования представлена и описана в таблице 3.

Таблица 3.

Критериально-диагностический аппарат оценки уровня и условий формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования

Критерии оценки	Показатели оценки	Методики диагностики
Мотивационный	<p>Мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>Методика изучения факторов привлекательности профессии, предложенная В.А. Ядовым, модифицирована И.В. Кузьминой, А.А. Реаном [136].</p> <p>Методика В.И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя» [44]</p>
Когнитивный	<p>Знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога</p>	<p>Модифицированные тестовые контрольно-измерительные материалы</p> <p>Методика В.И. Андреева «Оценка способностей к саморазвитию, самообразованию» [73]</p>
Операционно-деятельностный	<p>Умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога.</p> <p>Умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального</p>	<p>Методика Л.Г. Памфиловой «Профессиональная компетентность педагога» [105].</p> <p>Защита проекта по результатам усвоения обучающего материала согласно содержательным модулям</p>

	мастерства, траектории самообразования личности педагога	
Креативный	Способность проектировать в типичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Способность проектировать в нетипичной ситуации методической работы содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Методика «Шкала исследования готовности к творческой инновационной деятельности педагога дополнительного образования» С.Ю. Степанова. Диагностика самоактуализации личности (методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [45])

Уровень (допустимый, средний, оптимальный, продвинутый) формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования осуществляется по четырём критериям: мотивационному, когнитивному, операционно-деятельностному и креативному – на основе отобранного автором диагностического инструментария.

Выводы по первой главе:

1. Профессионально-личностная компетентность педагога выступает его профессиональной характеристикой, детерминирующей личностными смыслами профессиональную готовность и способность проектировать содержание и технологию профессиональной деятельности в методической работе центра дополнительного образования, включает мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и креативный компоненты. Формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования является специально организованным образовательным процессом взаимодействия преподавателей и педагогов дополнительного образования по проектированию и реализации личностно-смысловой профессиональной деятельностной активности и профессиональной мотивации, индивидуального стиля и творческого потенциала.

2. Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представляет совокупность функционально взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного и результативного.

3. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает критерии с выделенными показателями: мотивационный (мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога); когнитивный (знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога; знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов (программы, технологии,

конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога); операционно-деятельностный (умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога) и креативный (способность проектировать в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога) – для определения уровней (допустимого, среднего, оптимального и продвинутого) при использовании отобранного диагностического инструментария.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Апробация модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы центра дополнительного образования

Механизмом практической реализации в методической работе центра дополнительного образования спроектированной в первой главе модели выступает технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога. Организация обучающего взаимодействия с педагогами на основе технологии формирования профессионально-личностной компетентности обусловлена процессом педагогического проектирования как важной части методической работы центра дополнительного образования. Технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает алгоритмически выстроенные технологии проектирования:

- программы;
- технологии;
- конкурса профессионального мастерства;
- траектории самообразования педагога.

Обучающее взаимодействие преподавателя-методиста (заведующего методическим отделом) и обучающихся (педагогов дополнительного образования) отличается уникальностью образовательного потенциала как перспективной образовательной проектировочной траектории профессионального движения, способной соразмерить личностный ресурс педагога, его практический опыт, активизацию познавательной и мыслительной

деятельности, ориентирующей обучающий процесс непосредственно на «самозаказ» и появление новой смыслодержающей системы ведения педагогической практики в организациях дополнительного образования детей.

В процессе апробации модели на основе технологий методической работы, формирующих профессионально-личностную компетентность педагога, был учтён и обобщён опыт и специфика ведения педагогической деятельности образовательной организации МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла» по созданию постоянно действующей образовательной площадки, ориентированной на общую стратегию преобразовательных направлений развития дополнительного образования детей в регионе.

Сложившаяся в центре система методической деятельности предусматривает традиционный подход формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе на основе разработанного содержания и программного инструментария по избранному профилю и представлений о перспективных педагогических практиках. Большинство программ, разработанных и успешно реализуемых педагогами в МБУДО «Центр детского творчества № 5 города Орла», социально-значимы, определены направленностью педагогической деятельности, обусловлены блочным построением, учебно-методическим комплексом, системой диагностики и мониторинга. Это опосредует их вариативность, гибкость и практическую значимость профессиональной деятельности. Для формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования сложилась традиционная система групповых консультаций: «Дополнительная образовательная программа – основной документ профессиональной деятельности педагога», «Структурное содержание образовательной программы педагога дополнительного образования», «Параметры и критерии оценки дополнительных образовательных программ». Их целью являлось приобретение педагогами основ знаний о сути и структуре программы, её содержательных элементов, комплексе конструктивных умений её составления совместно с методистами.

Индивидуальная обучающая практика автора диссертации, направленная на формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования, включает следующие формы работы: индивидуальную консультацию; индивидуальное наставничество; групповые консультации; совместное проектирование; собеседование; беседу.

Методическая работа центра дополнительного образования ориентирована на своевременное выявление возможности, затруднения и личностных приоритетов педагогов, детерминирует развитие их познавательных интересов и мотивации к совершенствованию профессиональных возможностей через формирование профессионально-личностной компетентности. Логика процесса проектирования содержания образовательной программы в методической работе центра дополнительного образования включает в себя:

- совместное обозначение проблемы, смысловой перспективы, выстраивание структурного содержания с опорой на практический опыт педагога и направленность ведения образовательной деятельности;

- рассмотрение возможных содержательных позиций проектирования; выявление логически правильных оснований; демонстрация образцов передовых программных практик; наполнение содержания адекватной традиционной системой методик и технологий;

- совместное прогнозирование результатов программного содержания, возможных затруднений, способов и методов корректировки; обозначение для педагогов способов перепроектирования.

Продуктивное методическое консультирование нацелено на передачу знания и опыта, совместный поиск и выстраивание путей решения определённой задачи или проблемы в деятельности педагога. В консультации при анализе проблемных конкретных ситуаций результативно используется метод эвристической беседы. Так, беседа «Требования профессионального стандарта педагога дополнительного образования к организации образовательной деятельности при реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей про-

граммы» позволяет педагогам ознакомиться с нормативно-правовой документацией, трудовыми функциями педагога, изучить знания по проектированию содержания дополнительных образовательных программ детей определённой направленности.

Формирование профессионально-личностной компетентности педагогов дополнительного образования в методической работе центра посредством системы непрерывного обучения методам и приёмам проектирования образовательных технологий является актуальным направлением. Технологический модуль формирует основы технологического знания и компетенции использования их в деятельности образовательной организации дополнительного образования детей. Содержание методической деятельности включает в себя следующие формы работы с обучающимися-педагогами: лекции; проблемные лекции; беседы; дискуссии; работа в творческих группах; практические занятия; педагогические чтения; открытые занятия, которые вызывают определённый когнитивный интерес к технологическому аспекту собственной деятельности, обогащают систему знаний о классификации, дидактическом обеспечении технологии и способствуют повышению мотивированного желания её проектировать. Обучающие формы практико-ориентированных занятий с педагогами – важный механизм построения образовательного пространства, обеспечивающий развитие технологических умений трансляции полученного знания в практическую деятельность, что в целом оказывает существенное влияние на процесс формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Считаем целесообразным в данном контексте выделить следующих форм методической работы для обучения проектированию технологии:

- совместное определение проблемы, цели проектирования технологии исходя из программного содержания, тематики занятия, «запросов педагога» и текущей ситуации. Формирование мотивационного желания проектировать образовательную технологию через спектр позитивных методических форм и приёмов: методические лекции: «Возможности использования современных

педагогических технологий в обучающем пространстве образовательной организации», «Современные педагогические технологии – фактор развития системы дополнительного образования детей»; педагогические чтения: «Образовательные технологии: классификация и область применения»;

- совместная разработка теоретического обоснования применения технологии, в ходе которой педагогами осмысливается информация, рассматриваются различные версии достижения путей решений и вариантов результативного использования технологии в образовательном процессе; совместно выделяются этапы деятельности, гарантирующие успешное достижение цели применения образовательной технологии. Эффективны в методической работе центра темы творческих групп: «Игровые технологии проектирования занятия в системе дополнительного образования детей», «Игра как модель успешного образовательного процесса на занятии творческого объединения детей центра дополнительного образования» и др. Они позволили продуктивно организовывать обучающее взаимодействие преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов, где основное содержание деятельности сводилось к трансляции и закреплению материала по основам проектирования игровых технологий на различных этапах открытого занятия (организационного, теоретического и практического этапов, подведение итога занятия) согласно заданному алгоритму: тематика игры – цель, задачи игровой ситуации – прогноз результатов – предварительное планирование – атрибутика – роли – атмосфера и климат – основное содержание – спектр действий – анализ ситуации – анализ результата относительно цели и задач. Данная форма методической работы центра дополнительного образования позволила обогатить профессиональное знание педагогов об основах содержания образовательной технологии и её вида – игровой технологии, выработать компетенции проектирования её этапов, использовать творческий потенциал при проектировании содержания в заданной типичной ситуации, что способствует формированию профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Одним из основополагающих направлений методической работы центра

для формирования профессионально-личностной компетентности является приобретение педагогами дополнительного образования знания о структуре технологии как смысловом направляющем ориентире проектирования содержания профессиональной деятельности. Тематика педагогических и методических советов, проводимых в МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла», освещала такие актуальные темы, как: «Концептуальная основа педагогической технологии проектирования содержания дополнительного образования», «Проектирование профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования: сущность, этапы, формы», «Метод проектирования в теории и практике дополнительного образования детей: теория и рекомендации педагогам» и т.д.

Методическая работа центра дополнительного образования ориентирована на вовлечение и стимулирование участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства различных уровней, развитие у них позитивных мотивационных установок и интересов; способностей решать профессиональные технологические задачи в конкурсных испытаниях, демонстрировать собственный творческий опыт для формирования профессионально-личностной компетентности педагога. Ключевой задачей методической работы является развитие у педагога потребности в компетентном проектировании содержания собственной практики для активного участия в конкурсном движении. Специфика методической работы заключается в оперативном реагировании и учёте степени профессиональной готовности педагогов к конкурсам профессионального мастерства. Разнообразие форм методической работы центра дополнительного образования включает: индивидуальные консультации; беседы; проведение открытых занятий; практикумы; выступления на педагогическом совете.

Беседа с педагогами на тему «Творческая инициатива» предполагает уважительное субъектное отношение, позитивный настрой, совместное принятие решений, актуальность мнений каждого, активизацию мотивированного желания принять участие в конкурсных мероприятиях. Важное значение приобретает совместное выдвижение педагогической цели и задач, а также совместное

выявление ценного опыта педагогической деятельности; работа с конкурсной документацией, совместное изучение этапов конкурса с выделением технологических задач; отбор и анализ содержания профессиональной деятельности (анализ программного содержания, обоснованностей отбора образовательных технологий, содержания и показателей результативности). Эффективной формой методической работы можно назвать тренировочное практическое упражнение «Перед публикой», позволяющее отработать у педагога-конкурсанта навыки и приёмы публичного выступления. Проведение с обучающимися педагогами серии открытых занятий совершенствует профессионально-личностную компетентность педагога дополнительного образования в разрешении педагогических ситуаций, совместном подведении итогов и оценке результатов совместной обучающей деятельности.

В методической работе центра дополнительного образования по формированию профессионально-личностной компетентности педагога модуль траектории самообразования личности педагога ориентирует на поиск путей стимулирования процессов педагогического самообразования в контексте «непрерывного образования», акселерации личностного роста и мотивационной вовлечённости в области проектирования содержания собственной профессиональной деятельности. Смысловая задача методической работы – поиск оптимальных форм с опорой на индивидуальные особенности педагога, личностные характеристики и профессиональный опыт. Формирование профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования включает такие её формы, как индивидуальные консультации по самообразованию; собеседование; совместный структурный анализ; консультации при прохождении процедуры аттестации; компетенции работы с библиотечными каталогами и Интернет-ресурсами; совместная разработка тем по самообразованию; выступление педагогов с темами по самообразованию на педагогических советах.

Важным условием активизации непрерывного педагогического образования и самообразования является работа над индивидуальной темой по самооб-

разованию, отражающая индивидуальный опыт и профессиональную практику педагога, прогноз её результата и способов возрастания динамики личностных достижений и преобразования качества. Наиболее важным является этап совместной обучающей или консультативной деятельности методиста и педагога по проектированию работы над выбранной тематикой по самообразованию. Тематика самообразовательной деятельности может быть выбрана педагогом в процессе обсуждения и согласования с методистами или самостоятельно, исходя из профессиональных затруднений и общей направленности практической работы и сферы профессиональных интересов. Наиболее актуальными явились следующие представленные педагогами темы по самообразованию: «Натурное занятие как оптимальная форма выражения детского изобразительного творчества: из опыта педагогической деятельности по программе «Самоцветы», «Проблема здоровьесбережения и пути её решения в детских творческих объединениях технической направленности», «Развитие творческих способностей учащихся через игровую деятельность» и т.д.

Традиционно сложившийся формат методической работы центра дополнительного образования способам самообразования педагога предусматривает мотивационную активность и интерес к самообразовательной практике; ознакомление педагогов с психолого-педагогической литературой, методическими дидактическими материалами согласно направлениям деятельности организации и информационным запросам педагогических сотрудников; совместный анализ поступлений методической литературы и периодических изданий по дополнительному образованию и воспитанию (ежемесячный научно-методический журнал «Дополнительное образование и воспитание»), коллективное обсуждение тематики выступлений на педагогических советах; индивидуальную методическую помощь в подборе необходимой информации, умении работать с образовательными сайтами, методическими изданиями при проектировании актуальной темы по самообразованию; совместное подведение итогов педагогической работы по самообразованию, обобщение и формулирование выводов и наблюдений, определение перспектив деятельности.

Рассмотренные формы методической работы центра дополнительного образования служат определённым базисом формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе традиционных технологий. Однако описанные подходы и применяемые в методической работе технологии не в полной мере способствуют формированию профессионально-личностной компетентности педагога, предполагающей на современном этапе развития дополнительного образования детей целенаправленную профессиональную деятельность, активность педагогов, ярко выраженный индивидуальный стиль и развитый творческий потенциал. Исходя из этого, при формировании профессионально-личностной компетентности возникает необходимость и потребность в обновлении технологий методической работы центра дополнительного образования детей, ориентированных на общую стратегию преобразовательных направлений развития дополнительного образования детей в регионе и государстве.

Важно отметить, что создание Регионального модельного центра дополнительного образования детей Орловской области является существенным фактором обеспечения современных действенных способов эффективной методической работы центров для формирования профессионально-личностной компетентности педагога. Тематика курсовой профессиональной переподготовки методистов и педагогов на обучающей платформе центра содержит обширный материал по проблеме проектирования содержания и совершенствования деятельности педагога дополнительного образования по формированию профессионально-личностной компетентности педагога в современной социокультурной среде. Примером может служить курсовая подготовка по теме: «Проектирование и реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ», открывающая перед педагогами образовательных организаций дополнительного образования широкий спектр обновлённого содержания и инновационных возможностей его реализации по вопросам проектирования собственной профессиональной деятельности. Реализация дополнительной региональной программы «Совершенствование профессиональных компетенций

педагогических и руководящих кадров образовательных организаций в современной практике конкурсного движения» способствует повышению престижа и востребованности деятельности педагога в сфере дополнительного образования посредством обновлённого сотворческого формата по обмену инновационным опытом, совершенствования его профессионального мастерства, а также приобретения личностных смыслов собственной деятельности. В контексте данной программы трудно переоценить значение региональных конкурсов профессионального мастерства как уникального средства и перспективной формы развития профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования. Довольно масштабными и значимыми региональными и межрегиональными конкурсами среди педагогов дополнительного образования являются: «Сердце отдаю детям», «Педагогический дебют», «Лидеры образования», «За нравственный подвиг учителя», конкурс образовательных программ дополнительного образования детей.

Более того, присоединение Орловской области в 2019 году к реализации федерального проекта «Успех каждого ребёнка» [112], национального проекта «Образование» [112], а также внедрение «Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» [113] предопределяет для педагогов организацию широкого набора образовательных ресурсов: вебинаров, форумов, конференций, практикумов на базе интернет-портала «Навигатор дополнительного образования», характеризующихся открытостью и доступностью. Многоуровневая образовательная практика технопарка «Кванториум» и регионального центра «Созвездие Орла» направлены на поддержку и развитие способностей и творчества у детей и молодёжи региона и служат инновационной образовательной платформой по предоставлению широкого диапазона знаний и формированию компетенций в научно-технической сфере, исследовательской деятельности, а также в области искусства и спорта.

Комплекс описанных направлений методической работы региональной политики в сфере дополнительного образования детей побуждает методистов-

преподавателей организаций не только к гибкой адаптации в условиях современной реальности, выявлению передового педагогического опыта и знания, но и к внедрению и реализации в профессиональной педагогической деятельности современных образовательных практик, форм, методов, технологий в целях повышения эффективности формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Процессуальной технологической стороной реализации исследуемого явления служит технология формирования профессионально-личностной компетентности, содержащая алгоритмы методической работы деятельности педагога согласно модульному содержанию спроектированной выше модели. Технологии проектирования представлены комплексом установочных, операционных и оценочных процедур, наполненных обновлённой системой форм и приёмов методической работы, обеспечивающих эффективность и результативность применения разработанной технологии при формировании профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования. В данной связи процессуальный технологический аспект обновления методической обучающей деятельности целесообразно перенести в деятельностную плоскость (см. Приложение 2).

Технология проектирования программы выстраивается методистами-преподавателями с помощью обучающих процедур на основе модельных представлений о содержании перспективных педагогических практик проектирования согласно ведущей направленностей педагогической деятельности. Важнейшей практической формой обучающего взаимодействия преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов служит система обучающих семинаров-практикумов, мастер-классов, интегрирующая в единую образовательную интерактивную площадку, объединяющую теорию и практику и расширяющую потенциал формирования профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования согласно ведущих направленностей деятельности организации дополнительного образования детей: технической,

социально-гуманитарной, художественной и естественнонаучной.

Важнейшими формами методической работы для обучающего взаимодействия преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов по формированию профессионально-личностной компетентности педагогов служит система мастер-классов, обучающих семинаров и семинаров-практикумов, реализуемая как в рамках деятельности организации, так и на муниципальном и региональном уровнях. Данный образовательный контент пластично трансформируется в единую образовательную интерактивную площадку.

Формат семинаров-практикумов стимулирует мотивационную сферу, когнитивные способности, деятельностьную творческую активность педагогов-участников, не являющихся выступающими-докладчиками, что способствует формированию профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы центра дополнительного образования детей.

Был проведён обучающий семинар по теме: «Проектирование программ дополнительного образования в образовательном процессе ДО» (см. Приложение 1), программа и методические презентационные материалы которого позволили педагогам ознакомиться с нормативно-правовой базой – Законодательными Требованиями к дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе и рассмотреть её как основной локальный документ деятельности, проектируемую структуру и информационную модель, несущую ключевой смысл и специфическую определённость деятельности. В рамках семинара был проведён методический обучающий практикум «Письмо педагогу», включающий задания имитации социального заказа со стороны родителя или законного представителя ребёнка на проект дополнительной программы определённой направленности через описательный образ личностных характеристик ребёнка, его склонностей и интересов. В процессе активной практической деятельности обучающиеся-педагоги успешно проектировали программное содержание, иницируя собственный профессиональный практический опыт. Полученные проекты программ показали умения конструировать, оптимизировать содержание

программы в нетипичной ситуации. Участники семинара имели возможность презентовать свои проекты, обменяться опытом, раскрыть собственный замысел и показать оригинальность собственных идей. Завершающий этап семинара-практикума был ориентирован на эмоциональный личностный отклик участников и осуществлялся в форме эмоциональной рефлексии «Букет настроения», выступившей эффективной финальной точкой методически проработанной формы профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

В методической работе важной является объективная оценка результатов и качества программного проектирования содержания для формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования. Для достижения этой цели методистами организации был проведён областной обучающий семинар-практикум «Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа как инструмент оценки качества дополнительного образования детей» (см. Приложение 1). Предоставленный образовательный материал мероприятия отражал современные актуальные аспекты требований к оценке качества дополнительного образования, включая качество проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. Методическая презентация: «Критерии проекта образовательной программы» обеспечивала наглядный грамотно структурированный материал по теме, информационную доступность и открытость, отражая следующие направления:

- качество оформления дополнительной образовательной программы;
- качественные характеристики содержания дополнительной образовательной программы;
- методическое обеспечение характеристик дополнительной образовательной программы;
- доступность, перспективы использования и внедрения дополнительной образовательной программы.

Практические групповые задания по данной тематике позволили преодо-

леть профессиональные затруднения и способствовали развитию мотивационного желания у обучающихся-педагогов проектировать содержание образовательных программ. Особый интерес у участников семинара вызвали мастер-классы, представляющие перспективный опыт работы по спроектированным и успешно апробированным программам «Компьютерия» (технической направленности) и «Мир рукоделия» (художественной направленности). На основе результатов поэтапного освоения разделов данных программ был презентован индивидуальный образовательный маршрут: «Компьютерная графика на основе программы Adobe Photo Shop» как логический завершённый проект последующего углублённого изучения компьютерной графики, инициирующий проблему детской одарённости и предпрофессионального самоопределения. Использование данной формы продиктовано её высокой информационной и практической направленностью, возможностью обмена опытом и распространения передовых практик, а также дальнейшего использования в профессиональной педагогической деятельности.

Технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования реализуется через применение на практике комплекса алгоритмических процедур, ориентирующих образовательный процесс взаимодействия преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов на «самоказ» и детерминацию личностно-смысловой готовности и способности педагога проектировать профессиональную деятельность.

Алгоритм проектирования программы включает процедуры личностно-смысловой готовности и способности педагога проектировать содержание профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей:

А) Установочные процедуры: процедуры совместного выявления проблемы, прогнозирования результатов и путей педагогической деятельности в атмосфере взаимодействия и сотрудничества; способность актуализировать спектр актуальных презентационных материалов; демонстрация лучших практик; процедуры, определяющие цель и постановку задач проектирования; акту-

ализация мотивированного желания развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы посредством индивидуальной консультативной работы, презентационных программных материалов, выставок методической продукции, диалогового позитивного общения по обмену опыта в рамках установочных семинаров, бесед «Проекты творческих программ», «Творческие достижения педагогов», «Программы будущего» и т.д.

Б) Операционные процедуры: способность восприятия и осмысления особенностей методической сути разработки содержания программы, её структуры и Требований к дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программе; сопоставление с имеющимся опытом проектирования; актуализация индикаторов конструирования программного содержания и перспектив собственной творческой практики; процедуры трансформации опыта и появление новых смыслов и ценностей при проектировании; процедуры реализации алгоритма и формирования обновлённого педагогического опыта.

В) Оценочные процедуры: процедуры оценивания эффективности алгоритма проектирования программы, её перспектив развития; презентация и защита проектов программ – образовательных продуктов; прогнозирование обновления программного содержания.

Профессиональная деятельность педагога в своей сущности обладает преобразовательными свойствами, трансформируя определённую педагогическую предметность в новое качество. Поэтому процесс обучающего взаимодействия методистов и педагогов опосредован инновационной составляющей, которую целесообразно рассмотреть, как комплекс получения педагогами технологического знания, предназначенного для формирования искомой компетентности. Данная позиция предполагает организацию обучения педагогов с акцентом на интенсивный опережающий характер, гибкое управление и адаптацию к объёмам и перспективам нового технологического знания. Комплекс мероприятий, организованный преподавателями-методистами, включает следующие формы методического обеспечения: индивидуальные консультации; «дискуссионная площадка»; открытое занятие; «мастер-класс»; «круглый стол»; семи-

нар-практикум; «творческая группа»; «электронное портфолио педагога»; презентация; творческий проект.

Методическая работа по реализации технологического модуля формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в рамках обучающего взаимодействия преподавателей-методистов и обучающихся-педагогов направлена на адекватное восприятие этапов проектирования, обратную связь, а также понимание и осмысление следующих алгоритмических процедур технологии:

Алгоритм проектирования технологии описывает:

А) Установочные процедуры: совместное определение проблемы проектирования технологии, исходя из «запросов педагога», тематики направленности деятельности, программного содержания; выделение приоритетности цели и прогнозирование результатов проектирования, конструирования и реализации технологии; формирование профессионально-значимых установок и ориентиров; презентация методического установочного плана (проекта).

Б) Операционные процедуры: трансляция знаний о видах, содержании, критериях технологичности, способах проектирования через моделирующие ситуации, эмоционально окрашенные презентационные материалы; процедуры конкретизации и совместного моделирования проблемной ситуации; процедуры определения способов проектирования технологии в нетипичной ситуации и рисков, практического наполнения алгоритма деятельности; раскрытие механизмов и смыслообразующих факторов приращения обновлённого педагогического опыта.

В) Оценочные процедуры: совместная оценка итогов проектирования технологии; презентации и анализа образовательного продукта; выдвижения новых идей проектирования технологии.

Одним из ключевых звеньев обновлённого обучающего взаимодействия в рамках технологического модуля является приобретение педагогами знания о структурном содержании технологии как смысловом направляющем ориентире проектирования содержания профессиональной деятельности при формирова-

нии профессионально-личностной компетентности. Тематика «круглых столов» была направлена на освещение таких актуальных тем, как: «Концептуальная основа педагогической технологии в рамках обновлённого содержания дополнительного образования», (см. Приложение 1), «Педагогическое проектирование инновационной деятельности педагогов дополнительного образования. Сущность, этапы, формы», «Метод проектирования в теории и практике дополнительного образования детей. Рекомендации для педагогов», «Модель методического сопровождения инновационной профессиональной педагогической практики в дополнительном образовании», «ИКТ-технология – действенный инструментальный современный педагогической практики».

Моделирующее обучение педагогов предполагает их вовлечённость в учебно-познавательную моделирующую ситуацию, адекватную реальной, что является смыслообразующим моментом их профессионального совершенствования в контексте культурных познавательных форм усвоения нового знания, обусловленных когнитивным наполнением и готовностью оптимизировать содержание собственной педагогической деятельности.

Комплекс ситуационных моделирующих практик был обусловлен ориентацией на личностно-смысловой мотивирующий эмоциональный отклик, саморазвитие и креативность решений проектирования технологии в нетипичной образовательной ситуации. Опыт практического использования описываемого формата обучения технологическому знанию успешно транслировался на муниципальном и региональном уровнях в рамках мастер-классов и семинаров для педагогов дополнительного образования региона в рамках курсов повышения квалификации, проводимых СПО БУ ОО ДПО «Институт развития образования».

Так, обучение проектированию технологии имитационно-моделирующей среды в рамках мастер-класса «Жемчужный узор для кокошника» развивает способности педагогического проектирования содержания деятельности посредством элементов этнографического обучения и эмоционально-ценностного наполнения, а также создания образов проектирования содержания технологии

в исторически-культурной среде. Конструирование и моделирование обучающимися-педагогами групповых творческих проектов технологии в историко-культурном контексте (исторические сведения, предметы быта) обеспечивали презентацию и защиту творческих проектов, отличались эмоциональностью, включали обоснование идеи, цели, содержательную креативность, технологическую структуру, перспективы использования, а также аналитическую деятельность педагогов.

Особый интерес и актуальность использования в современной образовательной практике для педагогов представляет обучение информационно-коммуникативным технологиям в организации дополнительного образования детей. Существующая проблема знаниевых дефицитов и пассивности использования полноценных современных ИКТ-возможностей в практической деятельности педагогов побуждают методистов внедрять в обучающий контент инновационные образовательные ИКТ-технологии как важное звено при формировании профессионально-личностной компетентности педагога.

Методическое обеспечение мастер-классов по теме: «Технология игрофикации в обновлении организации образовательного процесса в дополнительном образовании детей» (см. Приложение 4) проходило в формате интерактивного инновационного обучения малых групп педагогов с использованием виртуальной визуализированной среды и обучающей интерактивной презентации операционных процедур по применению триггеров, гиперссылок и способов преобразования презентации в интерактивную игру с элементами анимации. При прохождении виртуальных маршрутов с целью проектирования интерактивной игры педагоги изучали и конкретизировали сущностные характеристики, дидактический потенциал и обучающие возможности сервисов игрофикации для использования в дополнительном образовании детей. Важным моментом явились презентация и тестирование интерактивных возможностей спроектированной интерактивной игры с точки зрения преобразовательных возможностей и информационной безопасности. Использование полноценного потенциала программы Microsoft Power Point при создании интерактивных сред с помощью

механизмов навигации: триггеров, гиперссылок и макросов - и преобразование возможностей компьютерной программы в учебный курс обуславливает появление нового информационного образовательного продукта – интерактивной обучающей игры, активизирующей восприятие изучаемого материала, что делает его более доступным для понимания, осмысления и анализа, а также решает проблему ограниченности временных и финансовых ресурсов в деятельности современного педагога.

Реализация модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы Центра дополнительного образования детей обуславливает направление траектории образовательной деятельности в русло решение проблемы создания системы обновлённого педагогического опыта, его достижений и перспектив. Конкурсы профессионального мастерства являются не только эффективной формой обобщения и демонстрации передового педагогического опыта, но и показателем качества дополнительного образования, а также определённый старт для преобразований и перспектив развития в современной педагогической науке и практике.

Специфика проектирования конкурса профессионального мастерства предполагает алгоритмическое структурирование обучающей практики, опосредованной следующими процедурами, которые ориентированы на:

А) Установочные процедуры: развитие выраженного мотивационного желания у педагогов проектировать содержание конкурса профессионального мастерства на основе совместного обозначения конкурсной проблематики; определение результатов проектирования конкурса как значимой ценностной деятельности по обобщению и представлению собственного профессионального опыта.

Б) Операционные процедуры: совместный анализ и самоанализ Положения о конкурсе профессионального мастерства, его этапов, критериев оценивания; презентации возможностей использования информационно-коммуникационных ресурсов (электронных приложений, web-ресурсов, технологии совмещений изображения); моделирование программного содержания и

выделение технологии реализации задумки; конструирование этапов конкурсного дела; создание сайта участника конкурса; нового опыта творческой деятельности в нетипичной ситуации.

В) Оценочные процедуры: анализ результатов проектирования конкурсных материалов и готовности конкурсанта к личностному профессиональному росту через участие в конкурсном движении; критическая оценка со стороны методистов образовательных продуктов проектировочной деятельности; определение перспектив компетентностного развития педагога-конкурсанта в пост-конкурсный период.

Следует отметить, что преподавателями-методистами был разработан целый комплекс операционных процедур методической работы по проектированию конкурса профессионального мастерства: индивидуальная обучающая практика; анализ открытых занятий и мероприятий; тренинги-диалоги; презентация; семинары; вебинары; «дискуссионная площадка».

Фактором, активизирующим профессиональные возможности и творческий рост педагогов, служит проведение методических и педагогических советов по актуальной тематике: «Конкурсы профессионального мастерства как средство творческой реализации педагогических кадров» (см. Приложение 1), «Методы и приёмы активизации творческого потенциала педагога посредством подготовки к конкурсному движению» и т.д.

Несомненно, конкурс профессионального мастерства «Сердце отдаю детям» является главным значимым мероприятием педагогического конкурсного движения системы дополнительного образования в регионе. Возрастающие современные требования к испытательным этапам конкурса активизируют следующие направления в методической работе Центра дополнительного образования детей:

- анализ профессиональной деятельности педагогов, определение перспективных практик;
- определение степени профессиональной готовности и личностной позиции педагога к проектированию содержания для участия в мероприятии;

- своевременное выявление профессиональных проблем и затруднений на всех этапах подготовки педагога;
- оказание профессиональной методической помощи конкурсанту при отборе и проектировании содержания конкурсных материалов;
- методическое сопровождение педагога при решении профессиональных технологических задач проектирования;
- создание ситуации успеха для конкурсанта на всех этапах проектирования конкурсного содержания;
- содействие позитивной перспективной динамике профессионального совершенствования педагога в постконкурсный период.

Использование методистами современных цифровых возможностей мобильной коммуникации позволяет расширить границы образовательной методической практики с педагогами посредством дистанционных технологий, что является важным моментом при реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования. Так, в рамках обобщения опыта и демонстрации образцов инновационной педагогической деятельности в форме диалогового общения был проведён вебинар: «Конкурс профессионального мастерства «Сердце отдаю детям» – перспективная среда лучших педагогических практик дополнительного образования». Методическая презентация «Проектирование успешной конкурсной среды» наглядно отражала ступени профессиональной подготовки, личностной идентификации участника по переосмыслению и обновлению опыта в нестандартной педагогической ситуации. Диалоговое общение позволило участникам обозначить модель собственной индивидуальной траектории, определить нестандартные пути решения технологических задач конкурса, выработать позитивный эмоциональный настрой на успешный результат.

Довольно интересным и значимым событием для молодых педагогов дополнительного образования стала возможность участия в конкурсе профессионального мастерства «Педагогический дебют». Принимая участие в

данном мероприятии, педагог получает ценный опыт профессионального роста и возможность представлять свою педагогическую практику на компетентностном уровне в нестандартной непривычной ситуации. С методической точки зрения, весьма оправданной инновационной формой взаимодействия с педагогами является использование приёма «тренинг-диалогов» как образовательной платформы реализации коммуникативных возможностей по проблемам проектирования индивидуальных перспективных практик, преодоления барьеров публичного выступления в нетипичной ситуации конкурсных испытаний, поиска смыслообразующих ориентиров и установок. Тематика тренингов основывается на Положении о проведении конкурса, целях и задачах, этапах, критериальной основе, а также корректируется с учётом текущей проблематики в подготовке, запросов и интересов конкурсантов. В процессе данных мероприятий предусматривается показ лучших образцов презентационных материалов и выступления предыдущих участников конкурсных испытаний, консультирование слушателей по вопросам проектирования открытых мастер-классов, самопрезентации, программного содержания, правилам оформления конкурсной документации. Ключевым моментом тренинга является методический сравнительный анализ по преодолению затруднений у обучающихся-педагогов при изучении Положения о конкурсе, его содержательных этапах и требованиях к конкурсным испытаниям, умение проектировать содержание конкурса.

Методическая работа центра дополнительного образования детей на основе технологии проектирования траектории самообразования личности педагога включает систему непрерывного образования в форме наставничества на основании Письма Минпросвещения РФ «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» [106], Положения о наставничестве в организации [108], рассматриваемую нами как социально-значимую образовательную практику на основе профессиональной адаптации, профессионального развития и саморазвития через наполнение творческого потенциала

личности педагога, его персонификации и идентификации, способную оптимизировать формирование профессионально-личностной компетентности педагога в проектировании содержания дополнительного образования. Именно на этапе включения в профессиональную деятельность начинающий педагог, безусловно, нуждается в методическом обеспечении, организующем формы наставничества. Одной из эффективных форм наставничества, используемых в организации, мы можем выделить модель «опытный педагог - начинающий педагог». Это классический вариант педагогического взаимодействия по наработке определённых профессиональных навыков, расширению адаптационных возможностей, непрерывному развитию творческих инициатив и активных позиций в процессе деятельности. В связи с этим приоритетными задачами внедрения технологии проектирования траектории самообразования личности педагога в методическую деятельность являются:

- разработка нормативно-правовой и методической документации, регламентирующей форму наставничества в образовательной организации;
- организация своевременной методической помощи в проектировании содержания деятельности наставника;
- внедрение перспективных форм и технологий наставничества;
- консультативная методическая помощь педагогам-наставникам;
- выявление и обобщение опыта передовых образцовых практик наставничества.

Преподавателями-методистами центра дополнительного образования в рамках проведения II регионального конкурса «Эффективные практики наставничества в образовательных организациях Орловской области» был обобщён опыт наставничества организации в номинации «Эффективные практики наставничества в образовательных организациях среднего профессионального образования по форме наставничества «педагог-педагог» [120].

Непрерывной формой организации методической работы с помощью технологии проектирования траектории самообразования личности педагога является проведение обучающих семинаров по актуальной тематике: «Современные

ресурсы и возможности активизации педагогической деятельности по самообразованию» (см. Приложение 1), «Взаимодействие формального, неформального и информального образования как инновационный фактор саморазвития педагога дополнительного образования в деятельности организации», «Современные модели самообразовательной деятельности педагога» и т.д.

Иницилируя современные подходы к проблеме непрерывного образования и самообразования педагога, методическая деятельность центра дополнительного образования реализует комплексную модель самообразования как синтеза дополнительного формального, неформального и информального образования педагогических кадров дополнительного образования. Данный подход активизирует процесс самостоятельного включения педагогов в поиск новых направлений, форм и способов приобретения компетентностного знания, достижений, высокой результативности в собственной практике, раскрытия личностного творческого потенциала и возможностей успешной реализации в профессиональном плане. Комплексность описываемой практики методического обеспечения позволяет обеспечивать высокую мотивационную устойчивость, когнитивный интерес, нестандартность и гибкость мышления, инновационность и оптимизацию собственной деятельности на основе технологии проектирования траектории самообразования личности педагога. Специфика формального образования обучающихся-педагогов в методической работе опосредует их непосредственное участие в тематических обучающих семинарах, вебинарах, педагогических и методических советах, их курсовую подготовку, методическую помощь при прохождении процедуры аттестации. В данном ключе следует отметить проведение следующих проблемно-тематических методических и педагогических советов: «Методическое самообразование педагога как условие повышения его профессионального мастерства», «Современные аспекты получения непрерывного образования и самообразования педагога в системе ДОД», «Модель методического сопровождения педагогов по проблеме самообразования педагогических кадров». Тематика мероприятий ориентировалась на запросы и потребности обучающихся, а также предполагала активное включение пе-

дагогов в обсуждение вопросов и тем рассматриваемой проблематики.

Появление неформального и информального обучения педагогов опосредовано современными сетевыми информационно-коммуникационными ресурсами, включающими в себя виртуальную и дополненную реальность. Довольно действенным является участие педагогов дополнительного образования в вебинарах как одной из эффективных форм самообразования, организованных методической службой. Практика вебинаров предоставляет педагогам новые возможности сотрудничества по обновлению технологического знания, творческих возможностей и развитию личностных профессиональных ресурсов. Интерактивность вебинаров решает вопросы диалогового общения, предоставляет возможность обмена файлами, ссылками, демонстрацию презентаций, видеосюжетов, а также перспектив получения сертификатов за участие. В условиях неформального образования и самообразования методистами-преподавателями используются: Интернет-ресурсы по проблематике наставничества; портфолио; деловая игра; «круглый стол»; анализ педагогических ситуаций (кейс-метод); ресурсы социальных сетей.

Информальное образование и самообразование – уникальная практика по созданию личного учебного пространства современного педагога, что является смыслообразующим при формировании профессионально-личностной компетентности педагога. Использование в обучающей практике сервисов Интернета позволяет методической службе организации решать дидактические задачи по организации учебных коммуникаций с обучающимися-педагогами. В результате образуется инновационная, гибкая и многофункциональная мобильная учебная среда для педагога, посредством которой педагог не только оперативно получает обучающую информацию, но и имеет возможность настроить инструментарий обучения под свои запросы, потребности и текущую ситуацию. Это позволяет создать персональную личностную среду педагога с помощью мобильных устройств и электронной почты, рассылок, вебпортфолио, сетевых сообществ, работы в WWW (каталогизация, поиск) для активизации и оперативного реагирования на ситуацию. Размещение преподавателями в открытом до-

студенту учебно-методической информации решает вопросы дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, обеспечивает единство теоретического и практического материала, организует обратную связь и расширяет педагогические возможности самостоятельно получать профессиональные знания и расширять собственный творческий потенциал. Соединение в обучающей практике средств коммуникаций и личностных персоналий педагога способствует открытости, информационной учебной активности и смыслообразующему подходу к собственной профессиональной деятельности. Формами методической работы являются: проведение открытого занятия, мастер-класса в онлайн-режиме; размещение на сайте организации и в сети Интернет программного обеспечения; размещение на сайте организации видео материалов для муниципальных, региональных, всероссийских конкурсов профессионального мастерства педагогов дополнительного образования; представление передового опыта педагогической деятельности в режиме онлайн-трансляции; публикации статей и методических материалов-разработок на педагогических сайтах в сети Интернет.

Алгоритм проектирования траектории самообразования личности педагога включает:

А) Установочные процедуры усиления личностно-смысловой позиции и мотивационной включенности педагогов в проектирование собственной траектории самообразования: определение цели, тематики, прогнозируемых результатов проектирования содержания самообразования.

Б) Операционные процедуры: накопление банка аналитической информации; осмысления, отбора и анализа информации; интериоризации и появление новых смысловых личностных ориентиров и ценностей; процедуры позитивной адекватной методической координации самообразования и презентации нового продукта самообразования.

В) Оценочные процедуры: обучение процессам регуляции, саморегуляции и закреплению нового знания и опыта; обсуждения вопросов публикации и трансляции нового знания, опыта – образовательного продукта по самообразо-

ванию; инициирования траектории профессионального движения смыслодержущих установок и личностных ориентиров педагогов.

Становится очевидным, что формирование профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы определяет его профессиональный рост и личностно-смысловое наполнение профессиональной деятельности. Охарактеризованные направления методической работы по апробации модели профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представляют собой гибкие образовательные площадки по внедрению модулей содержания в деятельность педагога дополнительного образования посредством соответствующих алгоритмов технологий проектирования программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. В процессе методической работы центра дополнительного образования по апробации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога был осуществлён анализ индивидуального практического опыта автора, методической работы МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла», а также опыт региональных организаций системы дополнительного образования.

Считаем целесообразным теоретические выкладки исследования подтвердить данными организованного автором эксперимента, реализованного автором диссертации с контрольной и экспериментальной группами педагогов дополнительного образования.

2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы Центра дополнительного образования детей

Реализация модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы Центра дополнительного образования детей определяется решением следующих задач:

- определения уровня формирования профессионально-личностной компетентности педагогов, входящих в состав контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ соответственно);
- реализации в профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога на основе технологий методической работы Центра дополнительного образования детей;
- выявления и апробации педагогических условий эффективной реализации разработанной автором модели;
- критическом оценивании и интерпретации результатов эксперимента.

В целях доказательства гипотезы исследования, обоснованности и достоверности в нём теоретико-методологических позиций нами организована экспериментальная работа для апробации разработанной модели формирования профессионально-личностной компетентности на основе технологий методической работы.

Определяя специфику педагогического эксперимента, обусловленную уникальностью исследуемого нами явления в системе дополнительного образования, мы выделяем следующие особенности его реализации:

- достаточно высокий уровень ответственности и сложности научного исследования, опосредуемый субъектно-личностной природой, многофакторностью и многообразием явлений профессиональной сферы деятельности педагога;

- инициатива и включенность, влияние и участие исследователя в эксперименте;

- взаимосвязь результатов и ценностных ориентаций, общественно-значимых взглядов и мнений в методической работе дополнительного образования;

- инновационность как характерная черта экспериментальной работы, обусловленная перспективами и преобразованиями в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования;

- адекватность, масштабность и надёжность педагогического эксперимента.

Намеченная цель диссертации в экспериментальной деятельности определялась решением комплекса задач:

- выявлением и обоснованием научно-методологического базиса и диагностического инструментария настоящего педагогического эксперимента;

- определением задач, содержания и способов реализации этапов педагогического эксперимента;

- осуществлением этапов экспериментальной работы: констатирующего, формирующего и контрольного;

- анализом результатов реализации инновационных форм и методов методической работы по формированию профессионально-личностной компетентности педагогов дополнительного образования;

- определением педагогических условий реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе дополнительного образования;

- доказательством эмпирической значимости и перспективности для системы дополнительного образования разработанной модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования при использовании статистических методов обработки данных.

Организация и реализация педагогического эксперимента позволили

рассмотреть профессионально-личностную компетентность педагога в методической работе центра дополнительного образования и зафиксировать аспекты его эффективности. Опытно-экспериментальная деятельность осуществлялась поэтапно на базе МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла» и МБУДО г. Ливны «Центр творческого развития им. Н.Н. Поликарпова». В исследовании приняли участие 51 педагог дополнительного образования Орловского региона, из которых 25 педагогов были включены в экспериментальную группу и 26 педагогов – состав контрольной группы.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента нами были выявлены:

- исходное состояние объекта настоящего исследования – формирование профессионально-личностной компетентности педагога на основе традиционного опыта деятельности методических служб МБУ ДО «Центр детского творчества №5 города Орла» и МБУДО г. Ливны «Центр творческого развития им. Н.Н. Поликарпова»;

- статистические данные констатирующего этапа эксперимента определения уровня сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования по мотивационному, когнитивному, операционно-деятельностному и креативному критериям;

- педагогические условия и средства формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования на данном этапе эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в соответствии с разработанной нами программой эксперимента с использованием определённых диагностических средств.

Показателем мотивационного критерия уровня формирования профессионально-личностной компетентности педагога выступает мотивированное желание в методической работе формировать и развивать

компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Для его оценивания нами использовались наблюдение, индивидуальные беседы, тестирование, методика В.И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя» [44], методика изучения факторов привлекательности профессии, предложенная В.А. Ядовым, модифицирована И.В. Кузьминой, А.А. Реаном [136].

В рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были выявлены уровни сформированности показателей мотивационного критерия профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования (Таблица 4).

Таблица 4.
Уровневые показатели мотивационного критерия
(констатирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни Показатели	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	2 (8%)	5 (19,2%)	9 (36%)	12 (46,2%)	10 (40%)	6 (23,1%)	4 (16%)	3 (11,5%)
Мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории	2 (8%)	6 (23,1%)	9 (36%)	11 (42,3%)	11 (44%)	6 (23,1%)	3 (12%)	3 (11,5%)

самообразования личности педагога								
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Показателями когнитивного критерия выступают знание структуры и особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога, диагностируемые с помощью модифицированных тестовых контрольно-измерительных материалов (Таблица 5).

Таблица 5.
Уровневые показатели когнитивного критерия
(констатирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога	9 (36%)	7 (26,9%)	11 (44%)	12 (46,2%)	3 (12%)	4 (15,4%)	2 (8%)	3 (11,5%)
Знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	8 (32%)	6 (23,1%)	12 (48%)	12 (46,2%)	3 (12%)	5 (19,2%)	2 (8%)	3 (11,5%)

Операционно-деятельностный критерий формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования характеризуется умением конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. Для их оценивания нами использовались: методика Л.Г. Памфиловой «Профессиональная компетентность педагога»

[105], метод проекта по результатам усвоения обучающего материала согласно содержательным модулям. Данные уровневых показателей в таблице 6.

Таблица 6.
Уровневая дифференциация по операционно-деятельностному критерию (констатирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	9 (36%)	8 (30,8%)	10 (40%)	11 (42,3%)	4 (16%)	5 (19,2%)	2 (8 %)	2 (7,7%)
Умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	10 (40%)	9 (34,6%)	10 (40%)	11 (42,3%)	3 (12%)	4 (15,4%)	1 (4%)	2 (7,7%)

Креативный критерий проявляется по показателям способности проектирования в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога, что диагностируется с помощью методики «Шкала исследования готовности к творческой инновационной деятельности педагога дополнительного образования» С.Ю. Степанова [42], диагностики самоактуализации личности – методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [45]. Уровневые показатели диагностики по креативному критерию представлены в таблице 7.

Таблица 7.
Уровневая дифференциация по креативному критерию
(констатирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Способность проектирования в типичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	5 (20%)	6 (23,1%)	12 (48%)	13 (50%)	5 (20%)	5 (19,2%)	3 (12%)	2 (7,7%)
Способность проектирования в нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	7 (28%)	8 (30,8%)	11 (44%)	12 (46,2%)	4 (16%)	3 (11,5%)	3 (12%)	3 (11,5%)

Обработанные данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволяют нам сделать вывод о недостаточной мотивации педагогов дополнительного образования экспериментальной и контрольной групп в методической работе центра дополнительного образования. Довольно несформированным у двух групп респондентов оказался оптимальный и продвинутый уровни когнитивного компонента при формировании искомой компетентности, что свидетельствует о наличии знаниевых дефицитов в профессиональной сфере, указывающих на необходимость грамотной организации и использования инновационных возможностей и необходимости обновлённых методических подходов в работе с педагогами. Кроме того, оценивая уровни формирования профессионально-личностной компетентности педагогов по когнитивному, операционно-деятельностному и креативному критериям, мы

констатируем высокий процент допустимого и крайне низкие показатели оптимального и продвинутого уровней, что выявляет характерную проблематику развития инновационных приоритетных направлений, проектировочных умений и творческой активности в деятельности педагога дополнительного образования. Обобщённые данные уровня сформированности искомой компетентности на констатирующем этапе эксперимента отражены в таблице 8.

Таблица 8.
Анализ сформированности профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования (по данным констатирующего этапа эксперимента, ЭГ и КГ, чел., в %)

Критерии оценки	Уровень сформированности	Констатирующий этап	
		ЭГ чел (%)	КГ чел (%)
Мотивационный критерий			
Мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	2 (8%)	5 (19,2%)
	С	9 (36%)	12 (46,2%)
	О	10 (40%)	6 (23,1%)
	П	4 (16%)	3 (11,5%)
Наблюдение, индивидуальные беседы, тестирование, методика В.И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя», методика изучения факторов привлекательности профессии, предложенная В.А. Ядовым, модифицирована И.В. Кузьминой, А.А. Реаном			
Когнитивный критерий			
Знание структуры и особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	9 (36%)	7 (26,9%)
	С	11 (44%)	12 (46,2%)
	О	3 (12%)	4 (15,4%)
	П	2 (8%)	3 (11,5%)
модифицированные тестовые контрольно-измерительные материалы			
Операционно-деятельностный критерий			
Умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	10 (40%)	9 (34,6%)
	С	10 (40%)	11 (42,3%)
	О	3 (12%)	4 (15,4%)
	П	2 (8%)	2 (7,7%)

методика Л.Г. Памфиловой «Профессиональная компетентность педагога», метод проектов по результатам усвоения обучающего материала согласно содержательным модулям			
Креативный критерий			
Способность проектирования в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	6 (24%)	7 (26,9%)
	С	11 (44%)	12 (46,2%)
	О	5 (20%)	4 (15,4%)
	П	3 (12%)	3 (11,5%)
Методика «Шкала исследования готовности к творческой инновационной деятельности педагога дополнительного образования» С.Ю. Степанова, Методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина «Диагностики самоактуализации личности»			

Полученные результаты констатирующего этапа экспериментальной работы predetermined задачи и направленность второго этапа эксперимента. Формирующий этап был построен на основе внедрения в методическую работу МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла» с педагогами экспериментальной группы (ЭГ) модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования. Для этого в методической работе реализована обучающая деятельность с педагогами по проектированию содержания модулей деятельности центра дополнительного образования: программного, технологического, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога. Данные опытно-экспериментальной работы позволяют наблюдать положительную динамику формирования профессионально-личностной компетентности педагогов дополнительного образования. Наглядно отразим динамику уровня сформированности профессионально-личностной компетентности у педагогов ЭГ и КГ по показателям выделенных критериев: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и креативного – и проанализируем полученные эмпирические данные по результатам формирующего этапа (Таблицы 9, 10, 11 и 12).

Таблица 9.
Уровневая дифференциация педагогов по мотивационному критерию
(формирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни Показатели	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивированное желание в методической работе формировать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	2 (8%)	3 (11,5%)	4 (16%)	12 (46,2%)	9 (36%)	6 (23,1%)	10 (40%)	5 (19,2%)
Мотивированное желание в методической работе развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	1 (4%)	4 (15,4%)	3 (12%)	13 (50%)	9 (36%)	7 (26,9%)	12 (48%)	2 (7,7%)

Для наглядного восприятия результатов, констатирующего и формирующего этапов эксперимента мы преобразовали табличные данные в диаграммы (по каждому из критериев), что отражено на рисунках 2, 3, 4 и 5.

Динамика сформированности показателей профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования по мотивационному критерию в КГ прослеживается ростом на среднем уровне, а в ЭГ очевиден рост показателей мотивационного критерия «мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога» оптимального и продвинутого уровней.

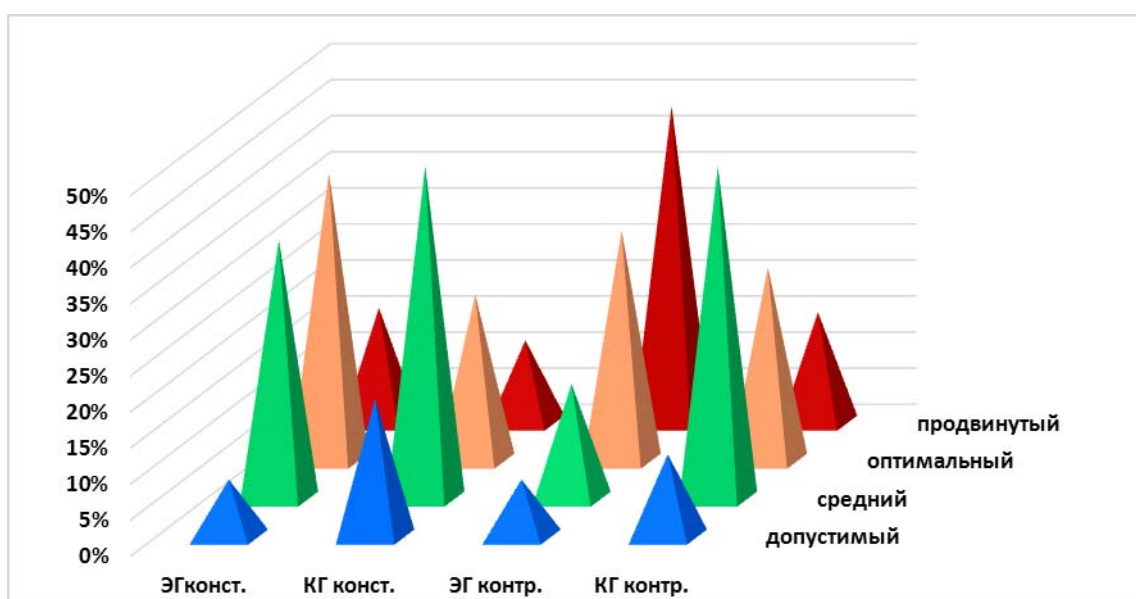


Рисунок 2. Динамика сформированности показателей мотивационного критерия (в % от общего числа участников ЭГ и КГ)

Динамика сформированности показателей профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования по когнитивному критерию в КГ прослеживается слабо, а в ЭГ можно наглядно проследить выраженный позитивный процесс.

Таблица 10. Уровневая дифференциация показателей когнитивного критерия (формирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	2 (8%)	5 (19,2%)	5 (20%)	13 (50%)	7 (28%)	5 (19,2%)	11 (44%)	3 (11,5%)
Знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, кон-	3 (12%)	6 (23,1%)	5 (20%)	14 (53,8%)	7 (28%)	4 (15,4%)	10 (40%)	2 (7,7%)

курса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

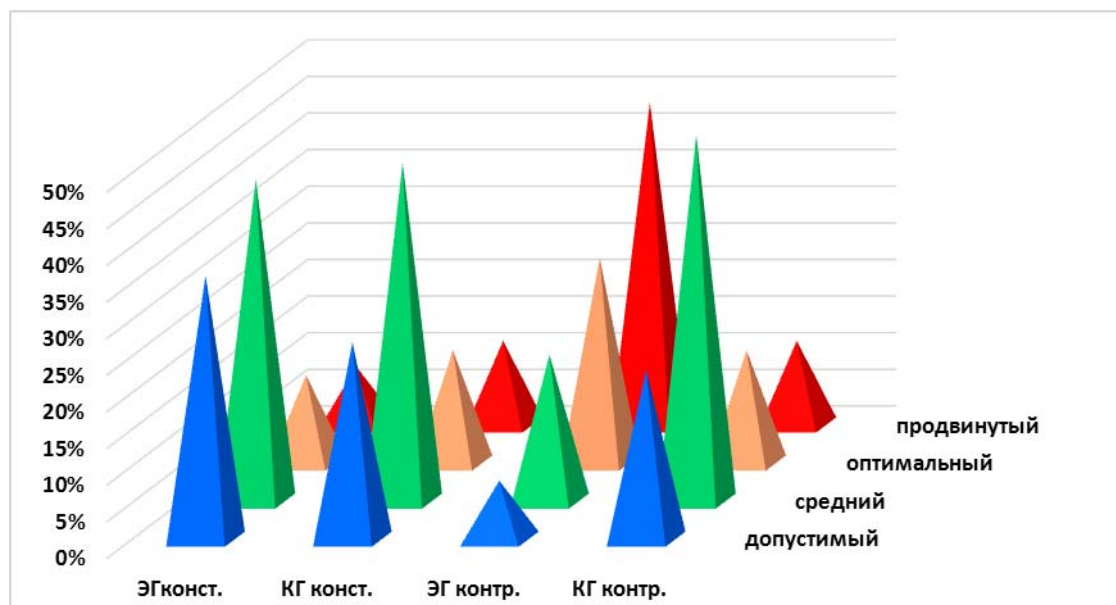


Рисунок 3. Динамика формирования показателей когнитивного критерия (в % от общего числа педагогов-участников ЭГ и КГ)

Данные по показателям операционно-деятельностного критерия отмечены существенным приростом в ЭГ «умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога».

Таблица 11. Уровневая дифференциация операционно-деятельностного критерия (формирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Показатели	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Умение конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	1 (4%)	6 (23,1%)	5 (20%)	11 (42,3%)	7 (28%)	5 (19,2%)	12 (48%)	4 (15,4%)

Умение реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	2 (8%)	6 (23,1%)	6 (24%)	12 (46,2%)	7 (28%)	4 (15,4%)	10 (40%)	4 (15,4%)
--	-----------	--------------	------------	---------------	------------	--------------	-------------	--------------

Динамика показателей уровня сформированности по операционно-деятельностному критерию наглядно демонстрирует существенный рост показателей продвинутого уровня в ЭГ, в то время как наибольшие значения в КГ по данному критерию остаются на среднем уровне.

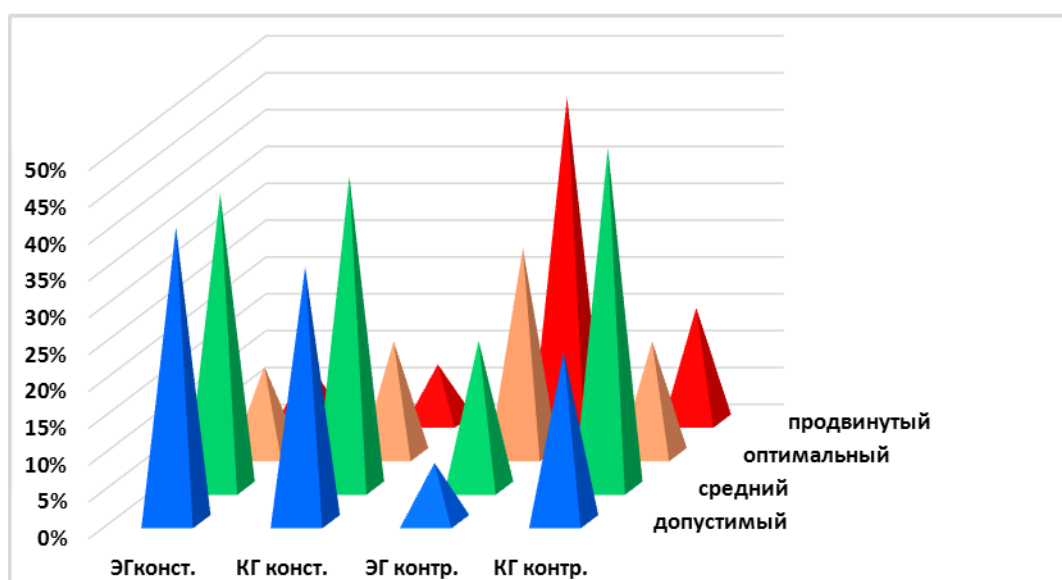


Рисунок 4. Динамика показателей операционно-деятельностного критерия (в % от общего числа педагогов-участников ЭГ и КГ)

Данные уровня сформированности показателей креативного критерия формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представлены ниже.

Таблица 12.
Уровневая дифференциация показателей креативного критерия
(формирующий этап, ЭГ и КГ, чел., %)

Уровни	Допустимый		Средний		Оптимальный		Продвинутый	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Способность проектирования в типичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	0 (0%)	4 (15,4%)	2 (8%)	12 (46,2%)	10 (40%)	7 (26,9%)	13 (52%)	3 (11,5%)
Способность проектирования в нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	1 (1%)	6 (23,1%)	2 (8%)	13 (50%)	9 (36%)	5 (19,2%)	13 (52%)	2 (7,7%)

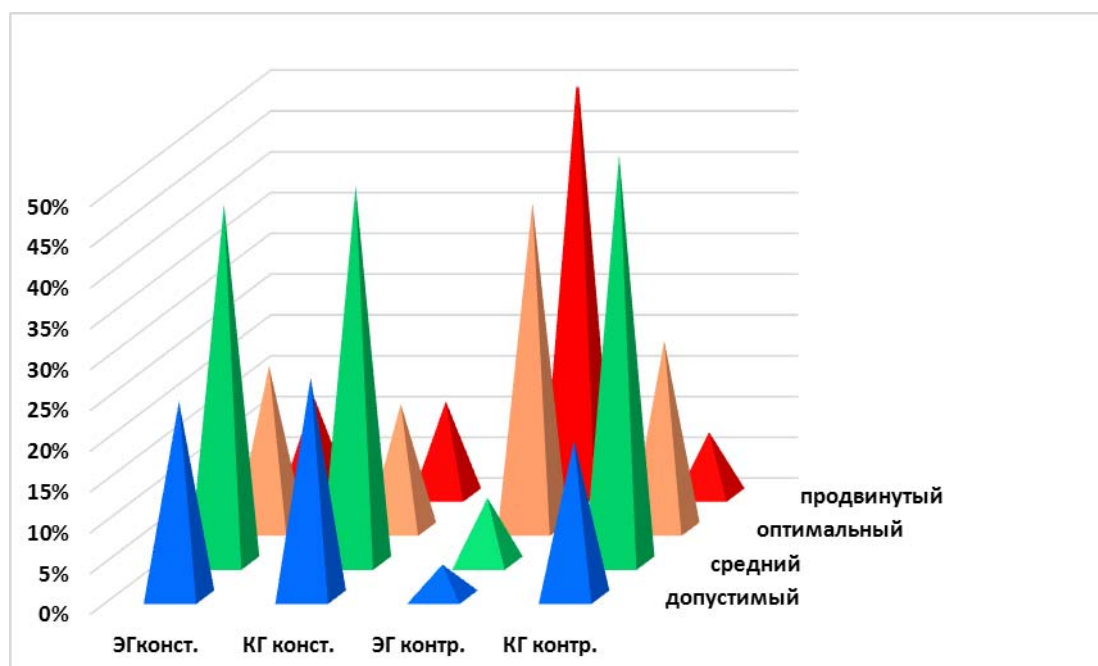


Рисунок 5. Динамика показателей креативного критерия
(в % от общего числа педагогов-участников ЭГ и КГ)

По результатам данного этапа эксперимента респонденты повторно прошли все виды диагностики (по всем показателям выделенных критериев с использованием отобранного диагностического инструментария), полученные

данные о росте уровня формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования мы представили в таблице 13.

Таблица 13.
Анализ сформированности профессионально-личностной компетентности педагогов в методической работе центра дополнительного образования (по данным контрольного этапа эксперимента, ЭГ и КГ, чел., в %)

Критерии оценки	Уровень сформированности	Контрольный этап	
		ЭГ чел (%)	КГ чел (%)
Мотивационный критерий			
Мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	2 (8%)	3 (11,5%)
	С	3 (16%)	12 (46,2%)
	О	9 (32%)	7 (26,9%)
	П	11 (44%)	4 (15,4%)
Наблюдение, индивидуальные беседы, тестирование, методика В.И. Зверевой «Диагностика личностных качеств учителя», методика изучения факторов привлекательности профессии, предложенная В.А. Ядовым, модифицирована И.В. Кузьминой, А.А. Реаном			
Когнитивный критерий			
Знание структуры и особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	2 (8%)	6 (23,1%)
	С	5 (20%)	13 (50%)
	О	7 (28%)	4 (15,4%)
	П	11 (44%)	3 (11,5%)
Модифицированные тестовые контрольно-измерительные материалы			
Операционно-деятельностный критерий			
Умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	2 (8%)	6 (23%)
	С	5 (20%)	12 (46,2%)
	О	7 (28%)	4 (15,4%)
	П	11 (44%)	4 (15,4%)
Методика Л.Г. Памфиловой «Профессиональная компетентность педагога», метод проектов по результатам усвоения обучающего материала согласно содержательным модулям			
Креативный критерий			
Способность проектирования в типичной и нетипичной	Д	1 (4%)	5 (19,2%)

ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	С	2 (8%)	13 (50%)
	О	9 (36%)	6 (23,1%)
	П	13 (52%)	2 (7,7%)

Методика «Шкала исследования готовности к творческой инновационной деятельности педагога дополнительного образования» С.Ю. Степанова, Методика А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина «Диагностики самоактуализации личности»

Для облегчения восприятия результатов формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования построены диаграммы (Диаграмма 1, Диаграмма 2).

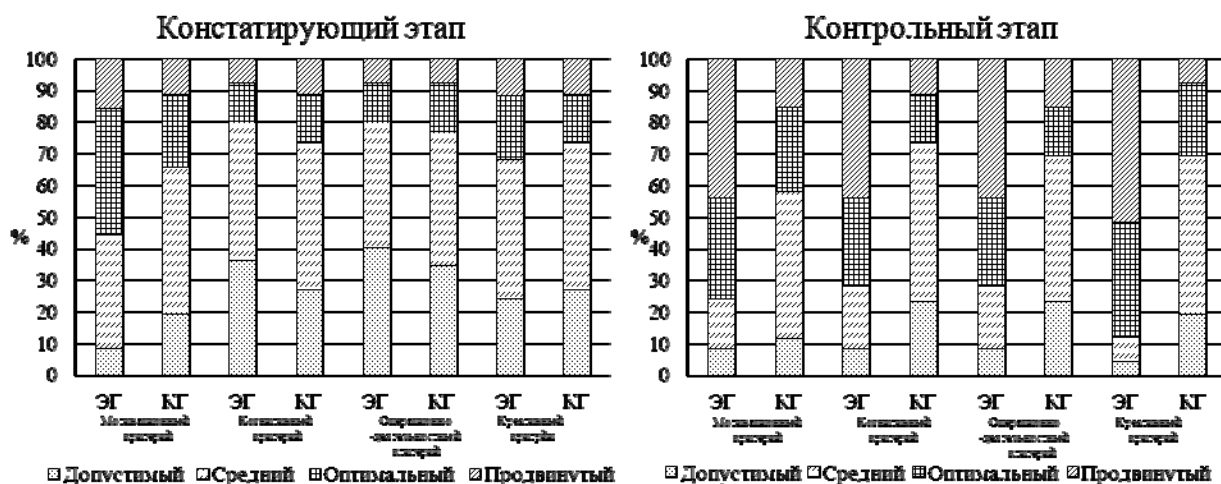


Диаграмма 1. Результаты эксперимента Диаграмма 2. Результаты эксперимента

В ходе формирующего этапа эксперимента была реализована обучающая деятельность с педагогами дополнительного образования, по итогам которой респонденты повторно прошли диагностику (Диаграмма 2). В ЭГ выявлено значительное уменьшение педагогов с допустимым и средним уровнями по мотивационному, когнитивному, операционно-деятельностному и креативному критериям по сравнению с констатирующим этапом, но наблюдался прирост значений оптимального и продвинутого уровней, выявленных у педагогов. Так, согласно данным, по когнитивному критерию динамика продвинутого уровня прогрессировала (с 8% до 44%), от двух до одиннадцати респондентов соответственно. Контрольный этап в КГ зафиксировал отсутствие изменений –

11,5%. Довольно незначительную позитивную динамику роста мы наблюдаем в КГ по показателям мотивационного критерия по оптимальному и продвинутому уровням, а значения среднего уровня остались на уровне констатирующего этапа (46,2%) (Диаграмма 2).

На основании представленных данных не сложно проследить существенную возрастающую динамику продвинутого уровня (до 52%) у педагогов ЭГ и незначительную (15,4%). Сравнение итогов опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о выраженной положительной динамике уровня формирования профессионально-личностной компетентности педагогов в ЭГ, что подтверждает эффективность и действенность разработанной автором модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования (Таблица 14).

Для оценки достоверности полученных результатов мы использовали критерий Пирсона, позволяющий подтвердить значимость изменения уровня сформированности искомой компетентности.

Критерий позволяет проверить нулевую гипотезу об отсутствии достоверных различий в сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в КГ и ЭГ, при альтернативной гипотезе, что уровни сформированности достоверно различаются.

Таблица 14.
Итоги опытно-экспериментальной работы по данным констатирующего и контрольного этапов эксперимента (ЭГ и КГ, чел., %)

Критерии оценки	Уровень	ЭГ		КГ	
		Конст. чел (%)	Контр. чел (%)	Конст. чел (%)	Контр. чел (%)
Мотивационный критерий					
Мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	2 (8%)	2 (8%)	5 (19,2%)	3 (11,5%)
	С	9 (36%)	3 (16%)	12 (46,2%)	12 (46,2%)
	О	10 (40%)	9 (32%)	6 (23,1%)	7 (26,9%)
	П	4 (16%)	11 (44%)	3 (11,5%)	4 (15,4%)

Когнитивный критерий					
Знание структуры и особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	9 (36%)	2 (8%)	7 (26,9%)	6 (23,1%)
	С	11 (44%)	5 (20%)	12 (46,2%)	13 (50%)
	О	3 (12%)	7 (28%)	4 (15,4%)	4 (15,4%)
	П	2 (8%)	11 (44%)	3 (11,5%)	3 (11,5%)
Операционно-деятельностный критерий					
Умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	10 (40%)	2 (8%)	9 (34,6%)	6 (23%)
	С	10 (40%)	5 (20%)	11 (42,3%)	12 (46,2%)
	О	3 (12%)	7 (28%)	4 (15,4%)	4 (15,4%)
	П	2 (8%)	11 (44%)	2 (7,7%)	4 (15,4%)
Креативный критерий					
Способность проектирования в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержания программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога	Д	6 (24%)	1 (4%)	7 (26,9%)	5 (19,2%)
	С	11 (44%)	2 (8%)	12 (46,2%)	13 (50%)
	О	5 (20%)	9 (36%)	4 (15,4%)	6 (23,1%)
	П	3 (12%)	13 (52%)	3 (11,5%)	2 (7,7%)

Вычислим $\chi^2_{\text{эмп}}$ для данных КГ и ЭГ, полученных на констатирующем этапе. Для числа степеней свободы $\nu = 3$ и уровня значимости $p \leq 0,05$ критическое значение критерия равно $\chi^2_{\text{кр}} = 7,815$. $\chi^2_{\text{эмп}} = 2,839$ ($\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$), следовательно, различие результатов в ЭГ и КГ на констатирующем этапе статистически не значимо для мотивационного критерия. Аналогично применим критерий Пирсона для когнитивного, операционно-деятельностного и креативного критериев имеем $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,617 < 7,815$), $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,224 < 7,815$) и $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{кр}}$ ($0,212 < 7,815$).

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в КГ и ЭГ. Данные, полученные при использовании χ^2 -критерия Пирсона, можно

считать статистически не различающимися и пригодными для проведения исследования. Достоверность совпадений в ЭГ и КГ на констатирующем этапе составляет 95%.

Анализ представленных в таблице 1 данных на контрольном этапе свидетельствует о том, что по всем выделенным показателям разработанных автором критериев формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования наблюдается значимый рост показателей, подтвержденных статистической проверкой результатов.

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой отсутствуют достоверные различия сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в КГ и ЭГ и гипотезу (H_1), согласно которой уровень сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования отличается значительно в КГ и ЭГ на контрольном этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию χ^2 - критерию Пирсона. Критическое значение критерия $\chi_{кр}^2 = 7,815$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и числа степеней свободы $\nu = 3$. Таким образом, $\chi_{эксп}^2 > \chi_{кр}^2$ ($9,101 > 7,815$), следовательно, различие результатов в ЭГ и КГ на контрольном этапе для мотивационного критерия статистически значимо. Аналогично вычислим и для других критериев (когнитивный, операционно-деятельностный, креативный критерии), имеем $\chi_{эксп}^2 > \chi_{кр}^2$ ($10,930 > 7,815$), $\chi_{эксп}^2 > \chi_{кр}^2$ ($8,951 > 7,815$) и $\chi_{эксп}^2 > \chi_{кр}^2$ ($19,388 > 7,815$). Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в КГ и ЭГ.

Достоверность различий уровней сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования в ЭГ и КГ на контрольном этапе составляет 95%.

Более высокая степень ее сформированности в ЭГ не случайна, а является результатом внедрения разработанной автором модели, технологии формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Результаты анализа экспериментального исследования подтвердили успешную апробацию модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Безусловно, полученные результаты не могут охватить всю полноту, масштабность и значимость формирования профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования в методологии и технологии профессионального образования, в педагогической науке и практике. Использование разработанной технологии формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования как обучающего взаимодействия с педагогами экспериментальной группы по модулям проектирования содержания дополнительного образования способствовало не только профессиональному развитию, но и обретению личностных смыслов в развитии компетентности и профессионализма педагогов. Таким образом, совокупность проектирования содержания и технологии формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования являлись необходимыми и достаточными основами при реализации авторской модели, апробация которой по результатам представленной работы прошла успешно.

Выводы по второй главе:

1. Технология формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования этапно реализуется по предложенным модулям: программному, технологическому, модулю конкурса профессионального мастерства и модулю траектории самообразования личности педагога.

2. В контексте настоящего исследования был проведён педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Детальный анализ полученных экспериментальных данных и их статистическая проверка подтверждает выдвинутую гипотезу исследования. Уровневые отличия формирования профессионально-личностной компетентности педагогов-участников экспериментальной и контрольной групп являются подтверждёнными, статистически значимыми и демонстрируют объективную положительную динамику в экспериментальной группе, характерную для показателей каждого критерия искомой компетентности. Результаты проведённого экспериментального исследования подтвердили эффективность предложенной модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведённого нами исследования становится очевидным, что поставленная в диссертации цель успешно достигнута, задачи решены, а выдвинутая гипотеза достоверно подтверждена, на основании чего мы делаем следующие выводы:

1. Профессионально-личностная компетентность педагога дополнительного образования выступает его профессиональной характеристикой, детерминирующей личностными смыслами профессиональную готовность и способность проектировать содержание и технологию профессиональной деятельности в методической работе центра дополнительного образования, включает мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и креативный компоненты. Формирование профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования является специально организованным образовательным процессом взаимодействия преподавателей и педагогов дополнительного образования по проектированию и реализации личностно-смысловой профессиональной деятельностной активности, профессиональной мотивации, индивидуального стиля и творческого потенциала.

2. Модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования представляет собой совокупность функционально взаимосвязанных блоков: целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного и результативного.

3. Механизмом практической реализации модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования выступает специально разработанная технология, включающая установочные, операционные и оценочные процедуры деятельности педагога дополнительного образования в методической работе по алгоритму проектирования программы, технологии,

конкурса профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога. Методическое обеспечение технологии включает структуру и процедурный состав каждого алгоритма.

4. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования включает критерии с выделенными показателями: мотивационный (мотивированное желание в методической работе формировать и развивать компетенции проектирования, организации, управления и контроля программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога); когнитивный (знание структуры программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога; знание особенностей методической работы в проектировании, организации, управлении и контроле образовательных продуктов: программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога); операционно-деятельностный (умение конструировать и реализовывать в деятельности центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурса профессионального мастерства, траектории самообразования личности педагога) и креативный (способность проектировать в типичной и нетипичной ситуации методической работы центра дополнительного образования содержание программы, технологии, конкурс профессионального мастерства и траектории самообразования личности педагога) – для определения уровней (допустимого, среднего, оптимального и продвинутого) при использовании отобранного диагностического инструментария.

5. Опытнo-экспериментальная работа выявила положительную динамику продвинутого уровня формирования профессионально-личностной компетентности в экспериментальной группе (с 12% до 52%), в то время как продвинутый уровень формирования искомой компетентности в контрольной группе достиг лишь 15%. Результаты анализа экспериментального

исследования подтвердили успешную апробацию модели формирования профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра дополнительного образования.

Таким образом, формирование профессионально-личностной компетентности педагога в методической работе центра успешно реализовано на основе разработанной автором модели с применением технологии. Дальнейшее перспективное рассмотрение проблемы формирования профессионально-личностной компетентности педагога дополнительного образования вероятнее всего опосредуется обновлённой инфраструктурой на основе модельных центров и масштабного внедрения системы персонифицированного дополнительного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1998. – 310 с. – ISBN 5763801113.
2. Алдошина, М. И. Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования. Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 90-96.
3. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. – 216 с.
4. Альтбах, Ф. Дж. Модели развития высшего образования в преддверии 2000 г. / Ф. Дж. Альтбах // Перспективы. – 1992. – № 3. – С. 40-57.
5. Амельченко, Т. В. Концептуальная модель формирования профессиональной компетентности социального педагога / Т. В. Амельченко // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – № 15. – С. 82-87. – EDN PJTBRD.
6. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-26.
7. Асмолов, А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – № 2(64). – С. 2-6.
8. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
9. Барышникова, И. Е. Профессиональная компетентность: виды. Структура и современные подходы // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2012. №3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>
10. Беленькая, Е. В. Мотивация педагогической деятельности педагогов дополнительного образования / Е. В. Беленькая // Психология и педагогика: ме-

тодика и проблемы практического применения. – 2008. – № 2. – С. 47-51.

11. Бобылева, О. В. Теория проблемно-развивающего обучения М. И. Махмутова / О. В. Бобылева, В. В. Чаркова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 257-259. – URL: <https://moluch.ru/archive/302/68316/>.

12. Бондаренко, Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е. Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня: рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. – 2009. – № 1. – С. 42-44.

13. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.

14. Боровик, О. Н. Методическая служба как фактор развития компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник – 2010 - № 3 – С. 166-169.

15. Бояцис Р. Э., Леонард Д., Ри К., Уилер Дж. Компетенции могут быть развиты, но не так, как мы думали // Возможности. - 1996. — Том 2, № 2. — С. 25-41.

16. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т. Г. Браже. – Л., 1990. – 237 с.

17. Брякова, И. Е. Креативная компетентность педагога / И. Е. Брякова // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 12. – С. 27-28.

18. Вавилова, Л. Н. Методист профессиональной образовательной организации: содержание деятельности и проблемы профессионального становления / Л. Н. Вавилова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3(15). – С. 24-31.

19. Вавилова, Л. Н. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в учреждении профессионального образования в условиях реализации ФГОС нового поколения: Методическое пособие / Авт.-сост.: Л. Н. Вавилова, М. А. Гуляева. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2012. - 180 с.

20. Вайнерт, Ф. Э. Концепции компетентности (вклад в проект ОЭСР "Определение и отбор компетенций: теоретические и концептуальные основы" (DeSeCo)). Невшатель: DeSeCo. – 1999.
21. Введенский, В. Н. Глобализация и компетентностный подход в образовательном процессе / В. Н. Введенский // Социосфера. – 2013. - № 3. – С. 141- 142.
22. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
23. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
24. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. - 339 с.
25. Вилькеев, Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. – Казань: КГУ, 1987. – 67 с.
26. Вишнякова, Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеологии»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Вишнякова Наталия Федоровна. – Москва, 1996. – 394 с.
27. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.5 / Л. С. Выготский. -М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
28. Габай, Т. В. Научные идеи П.Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения / Т. В. Габай // Культурно-историческая психология. – 2012. - № 4. – С. 28-37.
29. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965. – 51 с.
30. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. – С. 259-276.
31. Гастев, А. К. Как надо работать. Практическое введение в науку ор-

ганизации труда. Изд. 2-е М.: Экономика, 1972. – 478 с.

32. Гастев, А.К. Трудовые установки / А. К. Гастев. – М.: Экономика, 1973. – 343 с.

33. Гетманская, Е. В. Личность: креативные характеристики / Е. В. Гетманская // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 1. – С. 25-33.

34. Гильмеева, Р. Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов / Р. Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6(131). – С. 37-42.

35. Гильмеева, Р. Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последиplomного образования: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гильмеева Римма Хамидовна. – Казань, 1999. – 459 с.

36. Глузман, Н. А. Зарубежный опыт формирования педагогического профессионализма / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2. – С. 79-88.

37. Громова, М. В. Компетентностный подход в оценке результатов деятельности педагогов дополнительного образования детей / М. В. Громова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 9. – С. 58. – EDN PFLQGL.

38. Данилина, Е. А. Принципы модульного обучения и обучающий модуль как структурная единица организации учебного процесса / Е. А. Данилина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 3(18). – С. 71-74.

39. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2. – № 1. – С. 11-20. – EDN MLJZTD.

40. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ Школьных технологий. – 2009. – 146 с.

41. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А. Н. Дахин // Педагогика. 2003. № 4. С. 21-26.
42. Декина, Е. В., Шалагинова К. С. Формирование мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 4 (апрель). – С. 35-49. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221022.htm>.
43. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – М., 1996 – С. 37.
44. Диагностика личностных качеств учителя по Зверевой В.И. // Формирование индивидуального стиля деятельности в системе педагогического образования: Монография [Электронный ресурс] / Под редакцией А.А. Шумейко. – Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2017. – С. 146-148. – EDN YKXBXX.
45. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Издание 2-е дополненное и переработанное. – Москва: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. – С. 518-527. – EDN YYVZJJ.
46. Дубасенюк, А. А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога / А. А. Дубасенюк // Карельский научный журнал. – 2013. – № 1(2). – С. 22-27.
47. Дудко, Д. В. Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика её формирования / Д. В. Дудко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 63-2. – С. 63-67.
48. Ежак, Е. В. Профессиональные смыслы и ценности педагога в инновационном образовательном пространстве / Е. В. Ежак // Известия Южного

федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 39-46.

49. Ермаков, Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. - № 4. – С. 8-15.

50. Жданко, Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / Т. А. Жданко // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2012. - № 4. – С. 185-192.

51. Журавлёва, Л. В. Образовательный продукт: понятие и ценность / Л. В. Журавлева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 321. – С. 159-163.

52. Загвязинский, В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого- педагогического исследования: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

53. Загвязинский, В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] // Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та. 2010. Систем. требования: Microsoft Word. - Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc>

54. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00 - Проф. обучение (по отраслям) / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. – 215 с.

55. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект Фонд «Мир», 2015. – 336 с. – ISBN 9785829110987.

56. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

57. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата

современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 5 мая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eidos.ru/journal/2006/0505-tabl2.htm>

58. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 16-31.

59. Иванова С. В. Функциональный подход к определению профессиональной компетентности учителя биологии и организация её совершенствования в заведении последипломного образования / С. В. Иванова // Вестник Житомирского государственного университета им. И. Франко. – 2008. – Вып.42. – С. 106-110.

60. Кетриш, Е. В. Формирование проектировочной компетенции как фактора успешной профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения инклюзивного образования / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. – 166 с. – ISBN 978-5-8050-0628-0. – EDN XPZCYH.

61. Кларин, М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4(19). – С. 54-62.

62. Ключевский, В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. / Сост., вступ. ст. и примеч. В.А. Александрова. – М.: Правда, 1991. – 624 с.

63. Коваль Е. О. Компетентностная парадигма Г. Читэма и Г. Чиверса как этап в осмыслении важности инструментальных компетенций в воспитании профессионала / Е. О. Коваль // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. - № 45. – С. 125-131.

64. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

65. Коновалова, А. С. К вопросу о творчестве в педагогической деятельности / А. С. Коновалова // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. – 2015. – № 2. – С. 55-59.

66. Корнилова, Т. В. Эмоциональная креативность в системе связей с эмоционально-личностной сферой и имплицитными теориями креативности / Т. В. Корнилова, М. А. Шестова, Е. М. Павлова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 4. – С. 19-31. – DOI 10.31857/S020595920010388-2.

67. Кособукова, О. В. Развитие представлений о смысле и личностном смысле в отечественной психологии / О. В. Кособукова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2009. - № 1. – С. 92-98.

68. Краевский, В. В. Гуманистическая ориентация в педагогике и культурологический подход к содержанию образования / В. В. Краевский // Современные проблемы образования. Тула, 1997. – С. 112-116.

69. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учебное пособие / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

70. Краевский, В. В. Содержание образования: Вперёд к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 36 с.

71. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели / Н. Н. Савина, О. В. Шатунова, Е. В. Самсонова, Т. Ф. Башина // . – 2014. – № 4(23). – С. 53. – EDN TCFMPL.

72. Ксенофонтова, А. Н. Развитие технологической компетентности педагога в инновационной деятельности школы / А. Н. Ксенофонтова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 32.

73. Куницына, И. А. Динамика личностных и интеллектуальных характеристик у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию / И. А. Куницына, А. В. Савин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 132-143. – DOI 10.35231/18186653_2022_2_132. – EDN UTTLWP.

74. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 24–26.

75. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

76. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – № 2. – С. 3-18.
77. Лернер, И. Я. Основания для определения содержания опыта творческой деятельности / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. М., 1983. – С. 245-251.
78. Лернер, И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
79. Лернер, И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. № 11. – С. 60–65.
80. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования. Менеджмент. Учебно- методическое пособие. / Агентство Мегapolis. 2008. –391 с.
81. Лодатко, Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 1(16). – С. 126-128. – EDN SEDONR.
82. Макарова, О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-2. – С. 348-351. – EDN PUUGNP.
83. МакКлеланд, Д. К. Идентификация компетенций с учётом взаимосвязи поведения и событий // Психологическая наука. – 1998. – Т. 9, № 5. – С. 331-339.
84. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
85. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.- (Психол. Наука - школе). – ISBN 5-09-003639-X.
86. Маслов, С. И. Реализация эмоционально-ценностного компонента образования в педагогической подготовке будущих педагогов / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Вестник Калужского университета. – 2016. – № 1. – С. 31-37.
87. Маслова, Т. А. Эмоционально-ценностный компонент в профессиональной подготовке будущего учителя / Т. А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 501-

508.

88. Махмутов, М. И. Проблемное обучение // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1999. Т. 2. – С. 197-198.

89. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика. 1975. – 367 с.

90. Медникова, Л. А. Педагогическое проектирование деятельности как эффективная образовательная технология / Л. А. Медникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 12-14.

91. Мэнсфилд, Б. Компетентность в переходный период // Журнал европейского производственного обучения. – 2004. — Том. 28, № 2, 3, 4. – С. 296-309.

92. Непочатых, Е. П. Развитие представлений о понятиях "компетенция" и "компетентность" / Е. П. Непочатых // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 20(163). – С. 243-251.

93. Новиков, А. М. Образовательный процесс в постиндустриальном обществе. К чему надо быть готовым человеку в условиях высокой динамики рынка труда? / А. М. Новиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 4. – С. 6-11.

94. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М., 2008. – 135 с.

95. О проекте "Тьюнинг в России" / И. А. Дюкарев, И. Б. Котлобовский, Е. В. Караваева [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 8-9. – С. 78-87.

96. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023): принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Текст: электронный // Консультант Плюс: справочно-правовая система: сайт. –

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/

97. Образцов, П. И. Технология обучения: современная интерпретация

в профессиональной педагогике / П. И. Образцов // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – № 4(73). – С. 311-315.

98. Образцов, П. И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / П. И. Образцов, А. И. Уман, М. Я. Виленский. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2017. – 271 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-04203-0. – EDN ZSYUGV.

99. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с: ил. – (Серия «Краткий курс»).

100. Оганнисян, Л. А. Моделирование профессиональной компетентности будущего педагога в процессе преподавания педагогических дисциплин / Л. А. Оганнисян, М. А. Акопян, В. Н. Еровенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 211.

101. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

102. Опыт оценки сформированности профессиональных компетенций студентов (на примере направления подготовки "математика и компьютерные науки") / И. Н. Медведева, О. И. Мартынюк, С. В. Панькова, И. О. Соловьева // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. – 2016. – № 8. – С. 93-106. – EDN WYXPSR.

103. Павленков, Ф. Словарь иностранных слов. – СПб: Типография Ю.Н. Эрлих, 1907 г.

104. Палеева, О.А. Компетентностный подход в высшем образовании Германии / О.А. Палеева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – № 1 – 1. – С. 24 – 29.

105. Панфилова, Л. Г. «Результаты исследования готовности педагога к инновационной деятельности по реализации ФГОС общего образования» сб. науч. ст. VII Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория, практика, 23-24

октября 2014 года /под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб: ФГБНУ ИПООВ РАО, 2014. 0,5 п.л. 300 экз.

106. Парри, С. Б. Поиски компетенций: исследования компетенций могут помочь вам принять кадровое решение, но результаты будут такими же хорошими, как и само исследование / С. Б. Парри // Обучение. – 1996. – Т. 33. – С. 48-56.

107. Писарева С. А. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева, М. Ю. Пучков, С. В. Ривкина, А. П. Тряпицына // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 151-168. – DOI 10.15293/2658-6762.1903.09. – EDN ESQXLXV.

108. Положение о наставничестве в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр детского творчества № 5 города Орла», приказ № 95 от 20.12.2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://orel-cdt5.obr57.ru/>

109. Пономарева, Е. Н. Инновационно-креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности педагога / Е. Н. Пономарева // Экономика и политика. – 2016. – № 2(8). – С. 54-60.

110. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. – М.: Издательство И.Д. Сытина, 1907.

111. Поповичева, О. Н. Социально-культурные условия повышения педагогического мастерства специалистов учреждений дополнительного образования / О. Н. Поповичева // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 10(56). – С. 170-174.

112. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. N 1642 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2018, N 1, ст. 375; N 10, ст. 1500; 2019, N 5, ст. 372; N 46, ст. 6496; N 49, ст. 7142; 2020, N 1, ст. 70; 2021, N 2, ст. 460; N 12, ст. 2010; N 42, ст. 7114; 2022, N 1, ст. 160, 170; N 16, ст. 2681; N 20, ст. 3303; N 40, ст. 6821). [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712290016>

113. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03 сентября 2019г. № 467 "Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации России 06 декабря 2019г. № 56722). – Режим доступа: <https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/179/23/86/56722.pdf>

114. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021г. N. 652н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог дополнительного образования детей и взрослых" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 17 декабря 2021., регистрационный № 66403). – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202112170041>

115. Причинин, А. Е. Алгоритм проектирования инновационной педагогической технологии / А. Е. Причинин // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2008 – Вып. 2 – 127-134. – Библиограф.: с. 134.

116. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Монография / А. В. Карпов, И. В. Кузнецова, М. Д. Кузнецова, В. Д. Шадриков. – Москва: Логос, 2011. – 168 с. – ISBN 978-5-98704-597-8. – EDN PIRXYG.

117. Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России, Москва, 08–12 декабря 2008 года. – Москва: ООР ФПО России Москва, 2008. – 542 с. – ISBN 978-5-9900872-6-2. – EDN RRPOYH.

118. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

119. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.: КОГИТО –ЦЕНТР, 2002. – 396 с.

120. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для

организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosvshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf>

121. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 N 678-р <Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей и признании утратившим силу Распоряжении Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р> (вместе с «Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года»). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.zakonrf.info/rasporiazhenie-pravitelstvo-rf-678-r-31032022/>

122. Ройтблат, О. В. Новые подходы к повышению профессионализма педагогов: модель неформального образования / О. В. Ройтблат // Вестник ТО-ГИРРО. – 2012. – № S1. – С. 179-181. – EDN PGXAJB.

123. Сабина, Н. Н. Современный педагог дополнительного образования: новые компетенции, эффекты и риски / Н. Н. Сабина // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 261-263. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-261-263. – EDN WDUOXX.

124. Савельева, С. С. Профессиональная компетентность учителя XXI века: учебное пособие / С. С. Савельева. – Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. – 88 с.

125. Селевко, Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4.

126. Семибратова, И. А. Оценка профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования и их деятельности по обеспечению качества образования / И. А. Семибратова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2019. – № 2(7). – С. 50-59. – EDN ZMGK GK.

127. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – Москва: Издательский

дом "Логос Пресс", 1999. – 272 с. – ISBN 5884390181.

128. Сериков, В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1(5). – С. 105-118.

129. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В.В. Краевский. М.: Знание, 1981. – 96 с.

130. Слостенин, В. А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

131. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 2. – С. 76-90.

132. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер; [пер. с англ. А. Яковенко]. - Москва: ГИППО, 2009. - 371 с.; 24 см. – (Фундаментальные исследования).; ISBN 978-5-91606-012-6 (в пер.) (Фундаментальные исследования). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kitcentr.ucoz.com/fr/0/8535052.pdf>

133. Талызина, Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский; Под ред. Н. Ф. Талызиной. - Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 173 с.

134. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. // В сб.: в помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. Всесоюзное общество «Знание», Политехнический музей, НИИ проблем высшей школы. – М.: Знание, 1986. – 108 с.

135. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

136. Тумакова, О. Е. Трансформация личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в истории дошкольного образования /

О. Е. Тумакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 3(8). – С. 74-76.

137. Ульянина, О. А. История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике / О. А. Ульянина // Вестник Московского университета МВД России. – 2017 – №3. – С. 267-272.

138. Ходырев, А. М. Вариативные модели переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей / А. М. Ходырев, Г. А. Филиппов, Д. С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – № 4. – С. 206-213.

139. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст] / Ноам Хомский; пер с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – Москва: [б. и.], 1972. – 258 с.

140. Хуторской, А. В. 12 ошибок ФГОС. [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 10.04.2016 г. – <http://khutorskoy.ru/be/2016/0410/>

141. Хуторской, А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. Проект // Народное образование. – 2015 – № 3 – С. 35-46.

142. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 2. – С. 8. – EDN VYTZKZ.

143. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). – С. 85-91.

144. Хуторской, А. В. Школа русского космизма / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2012. – № 1. – С. 29.

145. Хуторской, А. В. Технология конструирования компетентностного обучения. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №2. <http://idos-institute.ru/journal/2011/211>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@idos-institute.ru

146. Читэм Г., Чиверс Д. Рефлексивный (и компетентный) практик: мо-

дель профессиональной компетентности, которая стремится гармонизировать рефлексивный практик и компетентностно-ориентированный подходы // Журнал Европейского производственного обучения. – 1998. – Том 22, № 7. – С. 267-276.

147. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

148. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. – 185 с.

149. Шалашова, М. М. Применение квалификационных тестов для оценки профессиональной компетентности выпускника вуза / М. М. Шалашова // Педагогические измерения. – 2007. – № 4. – С. 3-12.

150. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010 – № 1. – С. 72-77.

151. Щедровицкий, Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/57>

152. Щукин, А. Н. Компетенция или компетентность: взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. – С. 14-20.

153. Энглер, Б. Теории личности. — Нью-Йорк: Хоутон Миффлин Харкорт, 2009. – 555. 4 с.

154. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука. 1978. – 386 с.

155. Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе / М. Г. Яновская // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4-1. – С. 117-126.

156. Ярмакеева, С. А. Педагогическое проектирование в деятельности педагога дополнительного образования / С. А. Ярмакеева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9-10(75-76). – С. 66-74.



Утверждаю

Директор ЦДТ №5 г.Орла

В.М. Поздняков

Приказ № 44 от 30.08.2021 г.

ПЛАН

РАБОТЫ МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЦЕНТР ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА №5
города Орла»
на 2021-2022 учебный год

ЦЕЛЬ работы в 2021-2022 учебном году:

Создание условий для личностного развития, творческой самореализации, социальной адаптации и профессионального самоопределения обучающихся.

ЗАДАЧИ:

1. Осуществлять систематическую административную и методическую работу по повышению уровня профессиональной компетентности и личностного развития педагогических работников, по организации системы непрерывного образования и самообразования для начинающих педагогов.

2. Продолжить методическую работу по выявлению, обобщению и распространению в дополнительном образовании передового педагогического опыта.

3. Обновить содержание программно-методического обеспечения всех направлений деятельности Центра.

4. Повысить компетентностный уровень педагогов дополнительного образования при проектировании содержания образования: программ, педагогических технологий, конкурсной деятельности и непрерывного образования, и самообразования; при проведении открытых учебных занятий и воспитательных мероприятий.

5. Продолжить работу координационного центра по предупреждению детского дорожного травматизма.

6. Совершенствовать методическую работу по подготовке педагогических кадров к успешному участию в конкурсах профессионального мастерства.

7. Проводить методические консультации с педагогами по вопросам аттестации, непрерывного образования и самообразования.

8. Систематизировать воспитательную деятельность организации.

9. Осуществлять непрерывную оценку качества образовательного процесса в МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла».

Организационная работа

месяц	мероприятие	ответственные
август	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка учебных кабинетов к новому учебному году - утверждение плана работы на новый учебный год - проектирование программного содержания, технологий, конкурсных материалов, способов самообразования педагогов - оформление приказов к учебному году 	<ul style="list-style-type: none"> - зам. директора по УВР - зам. директора по АХР - зам. директора по УВР - методисты - зам. директора по АХР - зам. директора по УВР
сентябрь	<ul style="list-style-type: none"> - комплектование групп - составление графиков работы - составление расписания - оформление документации 	<ul style="list-style-type: none"> - педагоги - зам. директора по УВР - зам. директора по УВР - зам. директора по АХР
октябрь	<ul style="list-style-type: none"> - корректировка расписания 	<ul style="list-style-type: none"> - зам. директора по УВР
декабрь	<ul style="list-style-type: none"> - составление графиков отпусков - подписание договоров с обслуживающими организациями 	<ul style="list-style-type: none"> - администрация - зам. директора по АХР
январь	<ul style="list-style-type: none"> - корректировка расписания на II полугодие 	<ul style="list-style-type: none"> - зам. директора по УВР
март	<ul style="list-style-type: none"> - собеседование с педагогами по предварительной нагрузке на новый учебный год 	<ul style="list-style-type: none"> - директор, зам. директора по УВР
апрель	<ul style="list-style-type: none"> - подписание договора с медицинским учреждением на прохождение медицинского осмотра 	<ul style="list-style-type: none"> - администрация
май	<ul style="list-style-type: none"> - корректировка программ, технологий, конкурсных материалов, способов самообразования - подготовка отчетной документации 	<ul style="list-style-type: none"> - зав. метод отделом - методисты - методисты - педагоги
июнь- июль	<ul style="list-style-type: none"> - подготовка плана работы Центра на новый учебный год - подготовка календаря массовых мероприятий, плана воспитательной работы на учебный год - прохождение сотрудниками медицинского осмотра. 	<ul style="list-style-type: none"> - зам. директора по УВР - зав. организационно-массовым отделом - зам. директора по УВР

Организация образовательного процесса

Приоритетным направлением деятельности организации в 2021-2022 учебном году является эффективная организация и реализация образовательного процесса. В соответствии с учебным планом центра осуществляется реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ по следующим направленностям:

- техническое (авиа-ракетомоделирование, «Юный авиатор», «Компьютерия», «Электроника и радиоэлектроника»);
- художественное («Юный умелец», «Волшебная нить», «Веселый калейдоскоп», «Острова творчества», фотостудия «Этюд», «Художественная фотография», «Эстрадный вокал», «Вдохновение», «Вокальная студия», «Разноцветный мир», «Бисерное рукоделие», «Чудеса своими руками», «Маленькие умельцы», «Самоцветы», «Творческая мастерская», «Хореография»);
- социально-гуманитарное (ЮИД, «Кадеты России»);
- естественнонаучное (иностранные языки, школа раннего развития).

В организации реализуется 26 образовательных программ. Сроки реализации дополнительных образовательных программ от 1 года до 3 лет. Содержание образовательных программ соответствует требованиям, предъявляемым Министерством образования РФ к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей.

Количество групп: 124

Количество учащихся: 1300

В соответствии с Уставом МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла» образовательную деятельность необходимо осуществлять с 9.00 до 20.00 в помещениях по ул. Тульская, 63, ул. МОПра, 48, ул. 8 Марта, 19, ул. 60 лет Октября, 16, а также на базе общеобразовательных организаций города.

В рамках «Школы раннего развития» (подготовка детей к школе) оказывать платные образовательные услуги в соответствии с Уставом и Положением об оказании платных образовательных услуг.

Методическая работа

Единая методическая тема: «Современное педагогическое проектирование как средство развития профессиональных возможностей педагога и показатель качества инновационной среды учреждения».

Цели методической работы:

- Формирование системы методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и условий самореализации профессионального роста педагогов дополнительного образования.

В целях рассмотрения педагогических и методических вопросов организации образовательного процесса провести **педагогические советы**:

№ п/п	Тема	Ответственный	Сроки
1	Задачи коллектива на новый учебный год. Утверждение плана работы.	Директор Зам. директора по УВР	Август
2	Педагогическое проектирование инновационной деятельности педагогов дополнительного образования. Сущность, этапы, формы.	Зам. директора по УВР	Февраль
3	Анализ деятельности в 2021 – 2022 учебном году.	Директор Зам. директора по УВР	Май

Методические советы

№ п/п	Тема	Ответственный	Сроки
1	Нормативно-правовой аспект общеобразовательной общеразвивающей программы дополнительного образования детей.	Магер И.В.	Октябрь
2	Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа как инструмент оценки качества дополнительного образования детей.	Артамонова С.Г.	Декабрь
3	Конкурсы профессионального мастерства как средство творческой реализации педагогических кадров.	Артамонова С.Г.	Март

В целях компетентностного развития педагогов дополнительного образования и обновления технологий методической работы провести:

Методические семинары - практикумы

№ п/п	Тема	Ответственный	Сроки
1	Проектирование программ дополнительного образования в образовательном процессе ДО.	Артамонова С.Г.	октябрь
2	Концептуальная основа педагогической технологии в рамках обновлённого содержания дополнительного образования.	Артамонова С.Г.	февраль
3	Современные ресурсы и возможности активизации педагогической деятельности по самообразованию.	Артамонова С.Г.	апрель

В целях повышения профессионально-личностной компетентности педагогических сотрудников продолжить работу внутренних обучающих семинаров по следующей тематике:

Обучающие семинары

№ п/п	Тема	Ответственный	Сроки
1.	Принципы работы системы «Навигатор» дополнительного образования детей как единой базы творческих объединений.	Магер И.В.	сентябрь
2.	Интерактивность методов и технологий в профессиональной деятельности как фактор компетентностного развития педагога дополнительного образования.	Артамонова С.Г. Рыжикова Е.А.	ноябрь
3.	Школа раннего развития – важная ступень в преемственности дошкольного и начального общего образования детей.	Митина Е.В.	февраль
4.	Оценка качества подготовки обучающихся по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам дополнительного образования.	Некрасова Н.В.	апрель
5.	Итоговый семинар: «Творческие достижения наших педагогов».	Артамонова С.Г.	май

- Разработать дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы и рабочие программы в соответствии с новыми методическими рекомендациями.

Срок: до 20.08.22г.

Отв.: зав. отделом Артамонова С.Г.

- В целях обмена опытом и профессионального роста педагогов организовать и провести открытые занятия и открытые мероприятия согласно утвержденному графику.

Срок: в течение года

Отв.: зав. отделом Артамонова С.Г.

- Для педагогов и родителей проводить индивидуальные консультации по учебно-воспитательным и психологическим вопросам.

Срок: в течение года

Отв.: зав. отделом Артамонова С.Г.

Воспитательная работа

Воспитательная деятельность педагогического коллектива МБУДО «ЦДТ №5 г. Орла» реализуется как в процессе обучения, так и во внеучебной деятельности.

Цель воспитания – помочь каждому обучающемуся стать творчески активной, самостоятельной личностью.

Задачи воспитательной работы:

1. Формировать понятие о здоровом образе жизни.
2. Воспитывать художественный и эстетический вкус учащихся.
3. Воспитывать патриотические чувства и гражданскую позицию обучающегося.

В плане воспитательной работы заложен тематический принцип, учитывающий специфику отдельных временных периодов и привязанностей к

календарным датам. В случае карантина все мероприятия, организованные МБУДО «ЦДТ №5 г. Орла», переводятся в дистанционную форму.

**План массовых мероприятий
МБУДО «Центр детского творчества №5 города Орла»**

№ п/п	Наименование мероприятия	Сроки проведения
1	«Дни открытых дверей» (экскурсии, конкурсы, показательные выступления обучающихся ЦДТ №5 для учащихся школ города Орла).	01.09.2021 - 15.09.2021
2	Реализация программы «Каникулы»: интеллектуально-познавательные игры, конкурсы, экскурсии, беседы для обучающихся центра и школ города.	Ноябрь, январь, март 2021-2022 года.
4	Городская выставка детского творчества «Бумажная Вселенная».	28.11. 2021 27.12.2021
3	Городской открытый конкурс по защите творческих проектов.	Февраль, 2022 г.
4	Городской конкурс модельеров-конструкторов «Мастерица».	Март, 2022 г.
5	Городской конкурс авиамоделистов-конструкторов.	Февраль, 2022 г.
6	Выставка-конкурс творческих работ учащихся организаций дополнительного образования, общеобразовательных учреждений г. Орла.	03.04. 2022 - 25.04.2022
7	Городские открытые соревнования по моделям ракет с пневматическим запуском.	Апрель 2023 г.
	Мероприятия по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма.	
8	Городская олимпиада «Знатоки ПДД».	Октябрь, 2021-Январь, 2022 гг.
9	Городской конкурс отрядов ЮИД «Давай дружить, дорога» (визитки, агитбригады, флэш-мобы).	Ноябрь, 2022 г.
10	Городской конкурс-викторина «Эрудиты ABC».	Февраль, 2022 г.
11	Городской творческий конкурс «Дорожный калейдоскоп».	Март, 2022 г.
13	Проведение в пришкольных детских лагерях отдыха мероприятий по профилактике ДДТТ	Июнь, 2022г.
14	Проведение внутренних мероприятий (беседы, презентации, игровые программы, квесты), посвященных праздничным датам.	в течение учебного года.
15	Экскурсии в библиотеки, учебные заведения, организации дополнительного образования, выставки, музеи города.	в течение учебного года.

На совещаниях при директоре рассмотреть следующие вопросы:

- Комплектование объединений Центра.

- Состояние документации в творческих объединениях.
- Обновление содержания и технологий методической работы.
- Проектирование и корректировка образовательных программ.
- Проектирование педагогических технологий и способов самообразования педагогических кадров.
- Итоги предварительной аттестации обучающихся.
- Сохранность наполняемости творческих объединений.
- Промежуточная аттестация учащихся.
- Анализ проведения воспитательных массовых мероприятий.

Организация внутреннего контроля

Цель контроля	Форма контроля	Где обсуждается	Сроки	Исполнители
Учебный процесс				
1. Реализация образовательной программы.	Посещение занятий, работа с учебными планами.	Совещание при директоре.	Декабрь - Май.	Котова Г.А.
2. Эффективность и результативность деятельности педагога.	Посещение занятий, наблюдение, итоги выставок, соревнований.	Совещание при директоре.	В течение года.	Котова Г.А., Артамонова С.Г.
3. Состояние пед. документации: ведение журналов, выполнение планов.	Просмотр анализом (предварительная и промежуточная аттестация).	Методические семинары. Совещание при директоре.	Октябрь декабрь май.	Котова Г.А. Артамонова С.Г.
4. Сохранность контингента обучающихся.	Посещение занятий и воспитательных мероприятий.	Совещание при директоре.	В течение года.	Педагоги, Котова Г.А.
5. Методика педагогической деятельности	Оперативный анализ (предварительный, промежуточный).	Педагогический совет, методический совет, обучающие семинары.	В течение года.	Артамонова С.Г.
Воспитательный процесс				
1. Степень психологической комфортности	Диагностика, оперативный анализ	Консультации, семинары, тренинги	Декабрь - май	Артамонова С.Г., Некрасова

обучающихся в объединениях центра.				Н.В.
2. Качество и результативность проведения массовых мероприятий	Оперативный анализ	Совещание при директоре	Согласно календарю массовых мероприятий.	Магер И.В., Михайлов В.В.
Условия учебно-воспитательного процесса				
1. Санитарно-гигиеническое состояние помещений центра.	Ежемесячные наблюдения и фиксация результатов.	Совещание при директоре.	В течение года.	Котова Г.А., Литвинова Н.В.
2. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса.	Консультации, беседы с педагогами дополнительного образования.	Совещание при директоре.	Ноябрь-февраль	Директор, зам. директора по УВР зам. директора по АХР.

Работа с родителями

Основные задачи в работе с родителями:

- установление партнерских и доверительных отношений с семьей каждого обучающегося, создание атмосферы взаимодействия и сотрудничества.
- привлечение родителей к поддержке учебно-воспитательного процесса в организации посредством:
 - привлечения родителей к участию в мероприятиях;
 - организации открытых занятий, мероприятий для родителей;
 - привлечения родителей к оказанию помощи в материально-техническом обеспечении.
- Отв.: педагоги д.о.
- оказания консультативной помощи родителям по различным аспектам обучения и воспитания детей.

Отв.: педагог-психолог.

- родительских собраний по вопросам:
 - «Задачи на новый учебный год. Режим проведения занятий»;
 - «Правила безопасного поведения на дороге, во дворе».

Срок: сентябрь
Отв.: методисты, педагоги д.о.

- «Правила безопасного поведения во время школьных каникул».

Срок: декабрь
Отв.: педагоги д.о.

Укрепление материально-технической базы

- Благоустройство и озеленение территорий.

Срок: сентябрь, май
Отв.: зам. директора по АХР

- Провести текущий ремонт помещений на учебных площадках Центра по адресам: ул. Тульская, 63, ул. МОПра, 48, ул. 8-е Марта, 19, ул. 60-лет Октября.

Срок: май - июль
Отв.: директор,
зам. директора по АХР

- Приобретение инструментов и материалов для ведения образовательной деятельности.

Срок: в течение года
Отв.: директор,
зам. директора по АХР.

План рассмотрен и принят на педагогическом совете. Протокол №1 от 25.08.2021г.

Рассмотрено и принято
на педагогическом совете
МБУДО ЦДТ №5 г.Орла
Протокол № 1 от 25.08.2021 г.

УТВЕРЖДАЮ
Директор МБУДО ЦДТ №5 г.Орла
В.М. Поздняков
Приказ № 64 от «30» августа 2021г.



Положение
о методическом отделе
муниципального бюджетного учреждения
дополнительного образования
«Центр детского творчества № 5 города Орла»

1. Общие положения:

1.1. Отдел создается в целях эффективной методической работы по развитию основных направлений творчества детей и подростков, повышения уровня профессиональной компетентности и личностного потенциала педагогов дополнительного образования, вооружения их передовым знанием и компетенциями.

1.2. Методическая работа отдела направлена на выявление и актуализации лучших профессиональных педагогических практик по программному, технологическому обеспечению, конкурсному движению, вопросам самообразования педагогических кадров в деятельности центра дополнительного образования.

1.3. Методическая работа отдела инициирует проблему проектирования содержания образования в деятельности центра согласно современным запросам и тенденциям в системе отечественного образования.

1.4. Методическая работа отдела изучает состояние и качество учебно-воспитательного процесса, обоснованность внедрения форм, методов и педагогических технологий при достижении целей и решении задач образовательной деятельности центра дополнительного образования.

1.5. Методическая работа отдела организует контроль на диагностической основе за выполнением программ, реализацию целей обучения.

2. Основная цель отдела:

2.1. Создание условий для становления творческой, гармонично-развитой личности обучающихся, их предпрофессиональная ориентация и социальная адаптация в процессе обучения в центре дополнительного образования.

3. Задачи отдела:

3.1. Аналитическая деятельность состояния образовательного процесса в объединениях Центра и разработки предложений по повышению его эффективности.

3.2. Повышение профессионального уровня педагогов, вооружение их актуальными педагогическими значениями и технологиями, содействие процессу их самообразования, развитие их общей эрудиции.

3.3. Поддержка творческих методических инициатив педагогов.

3.4. Своевременный анализ и осмысливание проделанного, определение реальных перспектив развития методической работы.

3.5. Методическое обеспечение образовательного процесса (способы, формы, приемы) необходимые для реализации образовательного процесса.

3.6. Систематизация методических материалов, разработка рекомендаций по повышению эффективности образовательного процесса в методической работе.

3.7. Координация деятельности по повышению квалификации и аттестации педагогов дополнительного образования.

3.8. Оказание методической помощи в проектировании программы, педагогической технологии, конкурсных материалов и способов самообразования педагогов дополнительного образования.

3.9. Организация и проведение обучающих семинаров и других мероприятий, направленных на повышение квалификаций педагогов.

4. Организация работы отдела:

4.1. Организует свою деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами, локальными актами и настоящим Положением.

4.2. Деятельностью отдела руководит заведующий отделом, который составляет план работы отдела на учебный год.

4.3. Работа отдела проводится согласно плана.

4.4. В своей деятельности отдел взаимодействует со школами и др. образовательными организациями дополнительного образования.

5. Содержание и формы деятельности отдела.

5.1. Подготавливает и проводит семинары с педагогами.

5.2. Корректирует, рецензирует и готовит к утверждению образовательные программы.

5.3. Осуществляет обучение педагогов дополнительного образования на семинарах, вебинарах, совещаниях, теоретических и практических конференциях, индивидуальных консультациях.

5.4. Организует творческие отчеты педагогов, дискуссии.

5.5. Создает банк данных перспективного педагогического опыта.

5.6. Осуществляет контроль на диагностической основе с целью установления соответствия, функционирования и развития образовательного процесса в организации.

5.7. Создает методическую образовательную продукцию.

5.8. Организует проведение методических мероприятий (выставка методической продукции, практикумы, «круглые столы», научно-практическая конференция).

5.10. Проводит систематизацию и анализ учебно-методической литературы.

6. Структура отдела.

6.1. Общее руководство отделом осуществляет зав. отделом.

6.2. В отделе работают методисты и педагог-психолог.

6.3. Функциональные обязанности зав. отделом, методистов разрабатываются в отделе и утверждаются директором Центра.

Методическое обучающее занятие

Тема: «Проектирование дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы в методической работе центра дополнительного образования».

Цель: повышение уровня профессиональной компетентности личности педагога дополнительного образования в процессе проектирования программ.

Задачи:

- ознакомление педагогов дополнительного образования с современной нормативно-правовой основой проектирования и реализации программного содержания;
- обучение педагогов структурированию программного содержания согласно направленностям ведения педагогической деятельности;
- обучение педагогов особенностям методического проектирования дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ;
- обучение педагогов способам конструирования проекта программы центра дополнительного образования;
- развитие у педагогов умения конструировать в деятельности центра дополнительного образования содержание дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы;
- развитие у педагогов мотивированного желания проектировать программное содержание в методической работе центра дополнительного образования;
- совершенствование у педагогов навыков самообразования при проектировании программ дополнительного образования;
- раскрытие творческого потенциала педагогов дополнительного образования при проектировании программного содержания.

Оснащение методического занятия: мультимедийный комплекс, экран, презентёр, интерактивная учебная доска, канцелярские принадлежности (бумага, ручки, маркеры), образцы методической продукции: программы

лучших практик педагогов дополнительного образования, ставших победителями и призёрами муниципальных, региональных и всероссийских этапов конкурсов, музыкальное сопровождение.

План методического занятия

1. Организационная часть методического занятия.

Установочные процедуры по актуализации цели и задач проектирования; формирования устойчивых мотивационных включений при проектировании программного содержания; демонстрация презентационных материалов по теме занятия.

Приветствие преподавателя-методиста.

Беседа с обучающимися-педагогами.

Презентация «Визитная карточка МБУДО «Центр детского творчества № 5 города Орла».

2. Теоретическая часть методического занятия.

Беседа с обучающимися: «Нормативно-правовая основа программы. Понятийный аппарат, структура и содержательные элементы программы».

Обучающая презентация «Проектирование дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы в методической работе центра дополнительного образования».

Объяснение принципов построения программы в методической работе центра и рассмотрение программы как синтеза взаимосвязанных структурных элементов:

- Пояснительная записка (актуальность, отличительная особенность, практическая значимость, воспитательный потенциал, цель и задачи).
- Учебные планы.
- Содержание учебного материала.
- Прогнозируемые результаты.
- Методические материалы.
- Диагностические материалы.
- Литература.

Операционные процедуры восприятия и осмысления обучающимися-педагогами методической сути проектирования и моделирования содержания программы, её структуры и Требований к дополнительной общеразвивающей общеобразовательной программе в центре дополнительного образования.

3. Практическая часть методического занятия.

Обучающий творческий практикум: «Проект-конструкт программы».

Инструкция методиста по проектированию проекта программ. Выбор номинаций-направленностей проекта педагогами. Составление наглядного плана-проекта программы, описание области применения и перспектив использования в сфере дополнительного образования детей.

Самостоятельная работа обучающихся-педагогов (работа в группах).
Индивидуальные консультации методиста.

Операционные процедуры моделирования этапов, конструирования структурных содержательных элементов (название, ведущая идея, цель, задачи, прогнозируемые результаты, примерный учебный план, модель выпускника, освоившего программное содержание).

Защита творческого проекта программы – образовательного продукта.

4. Итоговая часть методического занятия.

Педагогическая рефлексия.

Итоговая игровая ситуация «Интервью педагога» - эмоционально-ценностное отношение обучающихся-педагогов к проведённому методическому занятию. Важные акценты, значимость, перспективы применения в собственной практике.

Оценочные процедуры выявления лучших практик проектирования и защиты проекта программ.

Подведение итогов занятия преподавателем-методистом.

Мастер-класс

Тема: «Технология игрофикации как обучающая педагогическая практика при создании возможностей интерактивной презентации с использованием элементов Power Point – триггеров и гиперссылок».

Цель: формирование профессионально-личностной компетентности педагогов дополнительного образования посредством освоения новой инновационной практики ведения профессиональной деятельности по технической направленности в методической работе центра дополнительного образования.

Основная идея: выход педагогов дополнительного образования на более высокий профессиональный уровень посредством обучающего взаимодействия методистов и педагогов по приобретению нового технологического знания и компетенций проектирования.

Задачи:

- презентация преподавателем-методистом новой педагогической практики технической направленности в методической работе центра дополнительного образования;
- пошаговое овладение обучающимися-педагогами технологией игрофикации и её преобразовательными возможностями в учебную интерактивную игру;
- освоение педагогами дополнительного образования полноценного потенциала программы Power Point;
- реализация обучающего взаимодействия по реализации методических приёмов проектирования технологии игрофикации;
- развитие рефлексии собственной образовательной деятельности у педагогов дополнительного образования;
- формирование лично-значимых позиций у педагогов дополнительного образования в приобретении технологического знания и умений проектирования собственной профессиональной практики.

Ход мастер-класса

1. Этап организации.

Приветствие методистом обучающихся-педагогов.

Творческий диалог:

- Коллеги, как вы думаете, как начинается развитие ребёнка? (ответы педагогов).

- Конечно же с игры! Маленький ребёнок, приходя в эту жизнь, встречается с яркими образами, впечатлениями, красками!

- А подрастая, наши дети предпочитают какие игры, коллеги? (мобильные и компьютерные игры).

- Важно войти в среду своих учеников, используя при обучении их же «оружие» - гаджеты, игры и азарт! И в этом нам поможет технология игрофикации, так как она ориентирована на игровое мышление ребёнка.

2. Этап теории.

Сообщение темы и цели мастер-класса.

Методическая презентация «Технология игрофикации как перспективная обучающая практика с использованием элементов Power Point – триггеров и гиперссылок».

Объяснение материала:

- Коллеги, триггер – это интерактивный элемент анимации, позволяющий задать определённую автономную задачу для презентации. Гиперссылка – это текст, иконка, фотография - элемент открытия новой страницы. Использование полноценного потенциала программы Power Point развивает кинетическое мышление и восприятие нового учебного материала и обеспечивает доступность, понимание и осмысление.

Беседа с обучающимися:

- Коллеги, презентацию Power Point можно преобразовывать в инновационный учебный курс с элементами игры! При этом появляется интерактивная обучающая игра, используемая при освоении понятий, тем или разделов образовательной программы по направлению вашей профессиональной деятельности.

сти. В процессе работы с интерактивной презентацией ученики из категории пользователей переходят в категорию создателей и преобразователей обучающего контента. И это ключевое звено в практике игрофикации!

- Сегодня с помощью технологии игрофикации вы попробуете себя в качестве создателей и пользователей интерактивной игры! Представленную образовательную практику вы можете применить в процессе собственной профессиональной деятельности с детьми.

3. Этап практики. Форма работы – в паре.

Совместное пошаговое овладение технологией игрофикации

Шаг 1. - На рабочем столе откройте файл «обучающая презентация Rptx.». Все действия объяснения будут отражаться на экране. Постарайтесь запомнить алгоритм действия повторяя за мной (презентация на экране).

Шаг 2. - Задайте выбранную анимацию объекту. Для этого на верхней панели выбираем вкладку «анимация», открываем «область анимации».левой кнопкой мыши выделяем нужный объект. В области задач щелкаем по кнопке «Добавить анимацию».

Шаг 3. - Привяжите эффект анимации к объекту. В «области анимации» открываем «меню» выбираем команду «время». Нажимаем кнопку «переключатели» в левой нижней части окна. Выбираем нужный элемент из предложенного списка. Ваши слайды с триггером должны сменяться при щелчке на фигуру «переход на следующий слайд».

Шаг 4. -левой кнопкой мыши выделяем нужный объект, при нажатии на который будет происходить переход на нужный слайд. Затем щелкаем правой кнопкой мыши и в меню выбираем гиперссылка. Проверяем нашу презентацию и закрываем её.

Игровая практическая ситуация «Виртуальный маршрут «Острова творчества».

- Вам необходимо пройти игровой виртуальный маршрут «Острова творчества», где заключены основные направления дополнительного образова-

ния. Каждая группа выбирает остров, называет номер, представленный на экране презентационных материалов.

- Предлагаю вам попробовать себя в роли пользователей и протестировать интерактивную игру, которая находится на рабочем столе под выбранным номером острова.

Тестирование интерактивной игры.

Индивидуальные консультации методиста.

4. Этап подведения итогов.

- Коллеги, мы с вами плодотворно потрудились. И я предлагаю каждой группе продемонстрировать свою интерактивную игру.

- Расскажите нам, как называлась ваша игра. Давайте поиграем все вместе и увидим результат!

Просмотр созданных игр. Обсуждение результатов.

