

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

На правах рукописи

ДЬЯЧКОВА Татьяна Владимировна

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ
ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Григорьева Алевтина Ивановна

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей...	25
1.1. Личностно-профессиональная позиция педагога как предмет научного исследования в гуманитарных науках	25
1.2. Сущность и специфика развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в условиях региональной системы дополнительного образования детей	42
1.3. Социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и модель их реализации в региональной системе дополнительного образования детей	73
Выводы по первой главе	94
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по проверке модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей	99
2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы по проверке модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей	99
2.2. Оценка результативности модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей.....	144
Выводы по второй главе.....	168
Заключение	171
Список литературы	175
Список иллюстративного материала	191
Приложение А	193

Приложение Б.....	197
Приложение В.....	200
Приложение Г.....	212
Приложение Д.....	214
Приложение Е.....	217
Приложение Ж.....	225

Введение

Актуальность темы исследования. Последнее десятилетие в Российской Федерации отмечено значимыми инновационными процессами в различных сферах жизни общества. Изменения коснулись и принципиальных основ системы дополнительного образования детей. В ежегодном Послании к Федеральному Собранию Президент РФ В. В. Путин особое внимание уделяет развитию инфраструктуры дополнительного образования детей и недопустимости ее свертывания, указывая на значении дополнительного образования детей «в решении задачи раскрытия талантов ребенка, а значит и в успехе России»¹.

Современность диктует социальный заказ на развитие инициативной, творческой, личности. Развивающемуся ребенку, безусловно, нужен развивающийся педагог. Национальные цели, стоявшие перед системой дополнительного образования детей, определяют значимость личности педагога дополнительного образования детей, умеющего пробудить интерес ребёнка к познанию, творчеству, искусству, труду и спорту, традициям народов страны.

Концепция развития дополнительного образования детей² акцентировала внимание на ценностном статусе дополнительного образования детей как уникальной и конкурентоспособной социальной практике наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества. Дополнительное образование детей характеризуется способностью оперативно реагировать на постоянно изменяющиеся потребности современного ребенка в образовании и представляет собой сферу благоприятствования для развития его личности благодаря вариативности, свободному выбору, творческой доминанте и культуросообразности.

¹Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016 «Послание Президента Федеральному Собранию». Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/> (дата обращения: 25.12.2016).

²Распоряжения Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». Режим доступа: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/> (дата обращения: 25.10.2014).

Реализация потенциальных возможностей дополнительного образования детей как фактора развития личности ребенка находится в тесной связи с базовыми целями и ценностями педагога дополнительного образования детей, проявляющимися в его профессиональной деятельности. Совершенствование кадрового потенциала является в настоящее время одной из важных задач государственной политики в сфере дополнительного образования детей. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»³, национальный проект «Образование»⁴, профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»⁵, Целевая модель развития региональной системы дополнительного образования детей⁶ и социальный заказ на дополнительное образование детей актуализировали необходимость решения проблемы поиска и обоснования социально-педагогических условий результативного развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как интегральной характеристики его профессионализма, определяющейся неразрывностью профессионального сознания и профессиональной деятельности. Немаловажная роль в решении обозначенной педагогической проблематики принадлежит региональной системе дополнительного образования детей (далее – региональная система ДОД) как пространству, в котором создается спектр благоприятных условий для развития личностно-профессиональной позиции педагога.

³ Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 75. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/66c0c83e63d34f08870033f56479217971de7ae4/ (дата обращения: 25.10.2015).

⁴ Национальный проект «Образование». Федеральный проект «Успех каждого ребенка». Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 03.03.2019).

⁵ Приказ Минтруда России от 22.09.2021 N 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404107/ (дата обращения: 05.10.2021).

⁶ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» (Зарегистрирован 06.12.2019 № 56722). Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014> (дата обращения: 24.12.2019).

Инновационные процессы, происходящие в современном дополнительном образовании детей, выдвигают на первый план не формальную принадлежность педагога дополнительного образования детей к профессии и профессиональному сообществу, а занимаемую им личностно-профессиональную позицию, отражающую личностное ответственное отношение к своей профессиональной деятельности, поиск ее смыслов сквозь призму внутреннего мира педагога. Педагог дополнительного образования детей – один из ведущих субъектов образовательного процесса, носитель смыслов и ценностей, личностно-профессиональная позиция которого проявляется в способах взаимодействия с ребенком, родительским сообществом, коллегами и социальными партнерами (Е. В. Бондаревская, Л. И. Божович, А. И. Григорьева, Д. В. Григорьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. В. Петровский).

Вместе с тем диссонанс между профессиональной подготовкой, низким уровнем сформированности профессиональной идентичности педагогов дополнительного образования детей и требованиями к качеству современного дополнительного образования детей при неразработанности общетеоретических основ организации деятельности по сопровождению процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей побудил к возобновлению поиска ответа на вопрос, какова личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей, способного обеспечить собственную конкурентоспособность и непрерывное самосовершенствование.

Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей может быть связано с влиянием внутренних и внешних факторов. Соответственно, исследование обязывает обратиться к выявлению сущности и специфики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, осмыслению ее развития в пространстве региональной системы дополнительного образования детей.

Степень разработанности проблемы исследования. В настоящее время в науке сложился определенный объем накопленных знаний для постановки и

решения проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, в том числе и в региональной системе ДОД.

Проблема развития личностно-профессиональной позиции педагога нашла свое отражение в фокусе научных интересов различных ученых. Впервые интерпретация понятия «позиция» по отношению к личности предложена А. Адлером (A. Adler) как доминирующее отношение человека к существенной жизненной проблеме и движущая сила развития личности, ее стремление занять определенное место в обществе.

Научные труды по психологии, использующие понятие «позиция» в рамках концепций личности и отношений, раскрывают данный феномен как целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, ставшего субъектом собственной жизнедеятельности (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков), осознанную избирательность человека и его активность в выборе установок и мотивов, ценностных ориентаций, непосредственно связанных с включенностью личности в деятельность (В. Н. Мясищев, Н. Г. Алексеев, Р. Берне и др.), место индивида в системе групповой жизни (Г. М. Андреева), в обществе и общностях, к которым он принадлежит (Б. Г. Ананьев), положение человека в среде и связанные с данным положением потребности и условия их удовлетворения (Л. И. Божович).

С идеями психологов перекликаются положения представителей педагогической науки о «позиции» как сущностной характеристике не только личности педагога, но и его деятельности. Большинство исследователей рассматривают сущностную характеристику феномена «личностно-профессиональная позиция» сквозь призму ценностных отношений педагога к профессиональной деятельности, которые являются источником активности самого педагога (В. А. Болотов, Н. М. Борытко, Н. Л. Селиванова, Н. А. Шайденко и др.). Особое значение имеют исследования субъектной природы педагогической деятельности, представленные в работах В. В. Серикова, В. А. Сластенина, А. П. Тряпицыной.

Личностно-профессиональная позиция педагога рассматривается исследователями как относительно устойчивая система его отношений к

определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении и поступках; результат самоопределения и профессиональной идентификации (Н. А. Баранова, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова, М. В. Шакурова, И. Ю. Шустова, М. С. Якушкина) и неотъемлемая часть профессионализации (В. П. Бедерханова, Л. А. Григорович, А. К. Маркова и др.). В исследовании А. И. Григорьевой представлено взаимодействие прямых значений понятий «профессиональная позиция» и «педагогическая позиция» и выделена деятельностная полисубъектная личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя.

Теоретическое осмысление проблем профессионализма педагога-внешкольника положено в трудах П. П. Блонского, А. С. Макаренко, Е. Н. Медынского, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и др. Достаточно глубоко исследованы различные аспекты профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, его профессиональные и личностные качества (Т. А. Анджапаридзе, В. И. Андреева, А. Г. Асмолов, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, М. А. Валеева, В. П. Голованов, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, И. И. Зарецкая, И. В. Калиш, В. В. Круглов, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, И. И. Фришман, А. Б. Фомина, С. Н. Шапошникова, А. И. Щетинская, С. А. Ярмакеева и др.).

На целостность личностного и профессионального в деятельности педагога как человека и профессионала обращено внимание в теории и практике внешкольного образования и внешкольного воспитания, которые представлены в современных историко-педагогических исследованиях Л. В. Алиевой, М. В. Богуславского, Б. А. Дейча, М. Б. Коваль, А. В. Кудряшева, О. Е. Лебедева, Е. В. Смольникова, М. О. Чекова и др.

Предпосылкой для решения проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД стал определенный объем знаний, накопленный благодаря изучению и анализу работ, посвященных проблеме моделирования региональной системы дополнительного образования детей, обеспечивающей

развитие региональной образовательной системы и отвечающей требованиям доступности и качества (Е. Б. Андреева, А. В. Егоров, А. В. Золотарева, А. К. Костин, С. Л. Паладьев, Е. Е. Сартакова, Д. В. Смирнов, Н. А. Соколова, Н. И. Фуникова, В. Д. Чепик и др.).

Однако сложившийся к настоящему времени потенциал теоретических работ, учебно-методических пособий, диссертационных исследований и публицистических материалов, предметом которых стали вопросы понимания самого феномена личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, определение теоретических и методических основ ее становления и развития остаются открытыми. Несмотря на значительный интерес исследователей к проблеме личностного и профессионального развития педагога дополнительного образования детей и несомненную ценность проведенных исследований, можно констатировать, что в настоящее время отсутствуют целостные педагогические исследования, направленные на выявление содержания и социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, включая возможности региональной системы ДОД.

При несомненной ценности проведенных исследований, необходимость более глубокого изучения вопросов развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД обусловлена **противоречиями** между:

– объективно возрастающими требованиями к педагогу дополнительного образования детей и отсутствием системных представлений о сущности, структуре и содержании его личностно-профессиональной позиции;

– существующими возможностями развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в регионе и отсутствием научно обоснованной системы реализации этого процесса.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в необходимости определения совокупности социально-педагогических условий, способствующих развитию личностно-

профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей. Необходимостью решения этой проблемы обусловлена **тема исследования** «Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей».

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить совокупность социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей.

Объект исследования – личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей.

Предмет исследования – развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД осуществляется результативно, если:

- выявлены сущность, структурные компоненты и специфика личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей;
- учитывается влияние социально-педагогических условий региона на процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и факторов, препятствующих данному процессу;
- обеспечивается реализация определенной совокупности социально-педагогических условий с целью положительного преобразования внутренней потребности личности быть субъектом активности, способным к самоидентификации и самоактуализации в региональной системе ДОД;
- используются параметры оценки социально-педагогических условий, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Для достижения цели и проверки гипотезы определены следующие **задачи исследования**:

1) на основе теоретического анализа уточнить сущность и раскрыть специфику развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей;

2) охарактеризовать изменения, отражающие процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей под влиянием социально-педагогических условий региона;

3) проанализировать практику и охарактеризовать факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в регионе и на этой основе выявить и обосновать совокупность социально-педагогических условий, обуславливающих ее развитие.

4) разработать модель реализации социально-педагогических условий, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

5) обосновать параметры оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД.

Методологическую основу исследования в определении его логики и сущности рассматриваемого процесса развития составили:

– системный подход (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. В. Краевский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластёнин, Э. Г. Юдин и др.), позволяющий выделить структурные компоненты личностно-профессиональной позиции и определить региональную систему ДОД как многофункциональную социально-педагогическую систему открытого типа;

– деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн, А. Г. Асмолов и др.), дающий возможность акцентировать внимание на том, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога необходимо рассматривать через его профессиональную деятельность и

разнообразии способов познания педагогической действительности посредством активной коммуникации;

– аксиологический подход (Е. В. Бондаревская, М. В. Богуславский, С. В. Кульневич, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин и др.), позволяющий нам рассмотреть личностно-профессиональную позицию как субъективно значимое отношение педагога к профессиональным и личностным ценностям, регулирующим его ценностное самоопределение в профессиональной деятельности;

– событийный подход (Н. Б. Крылова, Д. В. Григорьев, А. С. Макаренко, Л. И. Новикова, В. И. Слободчиков и др.), на основе которого можно констатировать, что создание в регионе событийной общности педагогов, характеризующейся ценностно-смысловым единством и предполагающей реализацию значимых событий, влияет на изменение его ценностно-оценочных отношений к педагогической действительности;

– средовой подход к развитию личности (А. С. Ахиезер, Ю. В. Громыко, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин и др.), позволяющий описать развитие личностно-профессиональной позиции педагога как сложный нелинейный процесс его развития как личности и профессионала в социокультурной среде региона.

Теоретическую основу исследования составили:

– положения теории дополнительного образования детей (Л. В. Алиева, Т. А. Антопольская, В. А. Березина, А. К. Бруднов, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, Н. А. Соколова и др.) о развитии личности в дополнительном образовании детей как особом типе образования, пространстве инициативного выбора и самореализации личности; концептуальные положения о развитии системы образования на основе потенциала региональной системы дополнительного образования детей и развитии организационной культуры учреждения дополнительного образования детей; теоретические идеи по оцениванию качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей как целенаправленного содействия развитию личности и профессиональному росту;

Для решения поставленных задач предполагается использовать комплекс взаимодополняющих **методов**: анализ научной литературы по проблеме, позволяющий использовать в нашей работе результаты, полученные другими исследователями в педагогике и иных отраслях научного знания; анкетирование, интервьюирование, беседы с педагогами, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем, мотивов и целей профессиональной деятельности; изучение продуктов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей (программ, технологических карт занятий, методических разработок, эссе, материалов конкурсов профессионального мастерства и материалов обобщения опыта педагогов, представленных в рамках процедуры аттестации); наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов дополнительного образования детей (открытые занятия, видеозаписи, вебинары и др.), используемое для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов; моделирование процесса поэтапной реализации социально-педагогических условий в региональной системе ДОД, ранжирование, графическое представление статистических данных, статистическая проверка значимости различий между исходным и итоговым срезом (критерий Стьюдента).

База исследования: на разных этапах в исследовании принимали участие 460 педагогов дополнительного образования детей, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в 46 образовательных организациях Тульской области; к опытно-экспериментальной работе на добровольной основе были привлечены в качестве экспертов 10 человек, среди которых сотрудники муниципальных методических служб региона, преподаватели кафедр государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» (далее – ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»), специалисты Регионального модельного центра дополнительного образования детей Тульской области, представители управленческих команд образовательных организаций дополнительного образования детей региона, имеющие высокий авторитет и

признание среди коллег. Было проанализировано более 1350 анкет, проведено более 460 интервью, осуществлено свыше 200 наблюдений за учебными занятиями.

Этапы исследования: исследование проводилось с 2015 по 2022 год и включало три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (сентябрь 2015 – декабрь 2016 года) осуществлялась исследовательская деятельность по отработке замысла, анализу научной литературы по проблеме исследования, выработке методологического аппарата и его обоснованию; проанализированы статистические материалы по системе дополнительного образования детей Тульской области; проведена исходная диагностика уровней развития целостной личностно-профессиональной позиции педагогов и обобщены ее результаты; разработана программа последовательного развертывания работы по апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей.

На втором этапе (январь 2017 – февраль 2021 года) продолжалось изучение научной литературы по проблеме исследования; уточнялись теоретические положения, составляющие основу исследования; осуществлялась разработка и преднамеренное внедрение модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в системе ДОД Тульской области, что позволило накапливать эмпирический материал, проводить документирование всех действий и оформить результаты.

На третьем этапе (март 2021 – апрель 2022 года) проводилось обработка и обобщение полученных в ходе опытно-экспериментальной работы по проверке модели реализации социально-педагогических условий с последующей оценкой процесса и результатов ее внедрения, ориентированного на выявление изменений характеристик личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в связи с введением в практику региональной системы дополнительного образования детей Тульской области предложенной совокупности социально-педагогических условий; оформлялся текст диссертации.

На каждом этапе исследования публиковались основные научные результаты.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

- раскрыто понятие «лично-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей», под которым понимается самостоятельно создаваемая относительно устойчивая система доминирующих установок, убеждений, волевого и эмоционально-оценочного отношения педагога к своей профессиональной деятельности, ее смыслу и значимости, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках по отношению к способам организации конструктивного взаимодействия со всеми непосредственными субъектами образовательной деятельности и отношений – детьми, родительским сообществом, коллегами;

- уточнены сущность и структурные компоненты лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, на основе которых охарактеризована ее специфика, представленная особенностями профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: импровизационный характер деятельности при отсутствии стандартов; воспитание как ключевое основание позиционирования; самостоятельность в проектировании профессиональной деятельности; совместный с ребенком путь к познанию на основе равенства и открытости позиций всех участников образовательного процесса; общности интересов, пересечении ценностей, смыслов и общего эмоционального переживания детей и взрослых;

- предложены новые характеристики процесса развития лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

- выявлены и обоснованы факторы, препятствующие развитию лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

- определена совокупность социально-педагогических условий, обуславливающих развитие личностно - профессиональной позиции педагога и модель их реализации в региональной системе ДОД;

- обоснованы параметры оценки совокупности социально - педагогических условий, обуславливающие результативность развития личностно- профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что раскрытие и обоснование понятия «личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей» и уточнение имеющихся теоретических представлений о сущности, структуре личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей расширяют научные представления о сущности и специфике личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. Систематизированные факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, выявленные социально-педагогические условия, способствующие ее развитию в регионе углубляют теоретические подходы к данному процессу, конкретизируют и расширяют научные представления об особенностях развития педагога сферы дополнительного образования детей, уточняют имеющийся фонд знаний о проектировании модели реализации социально-педагогических условий в региональной системе ДОД и о параметрах их оценки.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования теоретического материала и прошедшей апробацию совокупности социально-педагогических условий и обоснованных параметров их оценки, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога. Положения и выводы диссертации могут быть учтены и использованы:

– в деятельности специалистов комитетов по образованию администраций муниципальных образований региона, методических служб и управленческих команд образовательных учреждений при организации и реализации

профессионального сопровождения процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и внедрении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», а также при осуществлении системы научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогов дополнительного образования детей в регионе;

– в ходе разработки и реализации образовательных программ среднего профессионального образования по специальности «Педагогика дополнительного образования» (44.02.03), теоретически обоснованных дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования детей; определения содержания комплексных программ внутрикорпоративного (внутриучрежденческого) повышения квалификации педагогов в межкурсовой период, внесения дополнений в существующие учебные курсы и учебно-методические пособия.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Сущность личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей* есть самостоятельно создаваемая относительно устойчивая система доминирующих установок, убеждений, волевого и эмоционально-оценочного отношения педагога к своей профессиональной деятельности, ее смыслу и значимости, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках по отношению к способам организации конструктивного взаимодействия со всеми непосредственными субъектами образовательной деятельности и отношений – детьми, родительским сообществом, коллегами.

Структура личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей представляет собой сочетание взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга *компонентов: мотивационно-ценностного* («хочу», «ценю»); *когнитивно-творческого* («знаю, что смогу»); *регулятивно-деятельностного* («знаю, что выбираю», «знаю, как могу сделать») и *результативно-рефлексивного* («могу делать и делаю»), содержание которых

определяется отношением педагога к нормам, правилам, ценностям, традициям конкретной профессиональной общности и обусловлено спецификой профессиональной деятельности данной категории педагогических работников, заключающейся в свободе выбора содержания самостоятельно разрабатываемых программ при отсутствии стандартов; общем с ребенком предмете интереса; непосредственном неформальном взаимодействии ребенка и взрослого по решению проблем продуктивной творческой деятельности и позитивной эмоциональной атмосфере детского объединения, в котором родитель является полноправным участником образовательного процесса.

Личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей является результатом самоопределения и профессиональной идентификации педагога, отличается вероятностным алгоритмом, перманентной неопределенностью, зависимостью от эмоциональной сферы, стремления к реализации собственной индивидуальности, что актуализирует в системе ДОО региона деятельность по ее развитию.

2. Процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога под влиянием социально-педагогических условий региона представляет собой положительное преобразование внутренней потребности педагога быть субъектом активности: в самоопределении и самореализации, проявляющееся в осознании ответственности в определении целей и ценностных ориентиров своих действий; в возрастании стремления к постоянному преобразованию профессиональной деятельности как способа максимальной реализации собственных возможностей и творческих сил; в приращении ответственности за свой личностный рост и способность к саморазвитию, к самообучению и профессиональной мобильности, к личностному и профессиональному самосовершенствованию; в овладении рефлексивными знаниями, умениями и способностями как субъекта образовательной деятельности и отношений; и заключается в последовательном переходе от одного уровня развития к другому через экспликацию показателей, свойственных развитию личностно-профессиональной позиции педагога на объектном, задачном и проблемном уровнях.

3. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей может быть результативным при создании *социально-педагогических условий* как совокупности целенаправленно осваиваемых на практике возможностей социокультурной среды региона для сохранения постоянной направленности на субъектность личности педагога, способной к самоидентификации и самоактуализации в сфере дополнительного образования детей посредством: научно-методического сопровождения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки; института наставничества, побуждающего к рефлексии, диалогу и новациям; конструктивного проектно-творческого взаимодействия педагогов и коллективов организаций различных ведомств; расширения практики «самообучающихся организаций»; создания креативной среды с помощью конкурсного движения, стажировочных площадок; пространства проблемно-ценностного общения педагогов, учащихся и родителей; наращивания ресурсов цифровой образовательной среды; проведения мониторинга динамики и результатов развития с целью определения стратегии и планов формирования кадрового потенциала региона;

4. *Модель реализации социально-педагогических условий* как форма воссоздания социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей включает в себя следующие компоненты *целевой, эмоционально-мотивационный, организационно-содержательный, оценочно-результативный, коррекционно-проектный* и предполагает:

- установление информации о социально-экономических, историко-культурных, природных, демографических особенностях региона; спецификацию субъектов региональной системы дополнительного образования детей и диагностирование их мотивации на участие в процессах выработки оптимальной совокупности социально-педагогических условий, их коллегиального принятия и осуществления;

- введение приоритетных принципов, охватывающих мотивационное обеспечение ценностно-целевого отношения педагога к профессиональной

деятельности и самореализации в ней, стимулирование осознанного интереса к становлению своей профессиональной субъектности; вариативности и нелинейности самоорганизации педагогов; неформальной соорганизации образовательных учреждений, позволяющий им выйти в режим региональной самостоятельности и саморазвития;

- акцентирование внимания на диалектику социального заказа и потребностей современного педагога дополнительного образования детей и выявление факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога, а также содержания и организации деятельности по внедрению совокупности социально-педагогических условий и экспликацию показателей, свойственных каждому уровню развития позиции;

- принятие решения о параметрах оценивания результатов реализации совокупности социально-педагогических условий;

- коррекционно-рефлексивное сопровождение личностно-профессионального позиционирования педагога с последующим принятием решений по преодолению возникающих трудностей, оцениванию потенциала модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

5. Параметры *оценки* совокупности социально-педагогических условий, обуславливающие результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД включают:

- самоопределение и соорганизацию образовательных организаций при грамотно выстроенном содержании действий (управленческих, организационных, научных, проектных) по определению стратегии и планов развития кадрового потенциала региона;

- устойчивую мотивацию педагогов к самоорганизации и самоидентификации с профессиональной общностью при выполнении целей и миссии организации системы дополнительного образования детей;

- адаптацию педагога к микросреде (образовательного учреждения) и региональной среде дополнительного образования детей при сохранении его субъектности, обеспечивающей непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию в профессиональной деятельности;

- межличностную и организационную сплоченность педагогического сообщества региона, их конструктивное взаимодействие, обеспечивающее эмоционально-позитивное отношение к деятельности и социальное благополучие педагога;

- признание всеми субъектами образовательного процесса необходимости реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей, принятия им ценности развития личности и ее права на свободное самоопределение;

- престиж педагога дополнительного образования на различном уровне, его статус в референтной социально-профессиональной группе.

Достоверность и объективность результатов исследования обусловлены методологической обоснованностью логики исследования; обеспечены комплексом теоретических и эмпирических методов, соответствующих цели исследования, синтезом и анализом теоретического и эмпирического материала, организацией и осуществлением процесса апробации с применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, опорой на повседневную практику автора исследования как педагога дополнительного образования детей и доцента кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» и апробацией результатов исследования на научно-практических конференциях, форумах, семинарах, круглых столах различного уровня.

Тема и результаты диссертационного исследования соответствует отрасли «педагогические науки» и паспорту специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования, в частности пунктам 1, 13, 14, 17 и 26.

Личный вклад диссертанта состоит в формировании направления исследования, определении его проблемы и гипотезы; разработке программы исследования; анализе теоретического материала; определении совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и апробации модели их реализации в региональной системе дополнительного образования детей в ходе опытно-экспериментальной работы; обработке результатов данной работы и оформлении их в виде научных статей и текста диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась:

– в рамках международных, всероссийских и региональных научных и научно-практических мероприятий: III, IV и V Международных научно-практических конференций «Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности» (Челябинск, 2017, 2019, 2021), Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации» (Волгоград, 2020), Международной научно-практической конференции «Дополнительное образование – эффективная система развития способностей детей и воспитания социально ответственной личности» (Курск, 2020), VII Международного форума по педагогическому образованию (IFTE–2021) «Педагогическое образование: новые вызовы и цели», круглого стола «Культурная и профессиональная идентичность учителя-воспитателя в условиях современной школы» в рамках работы специальной сессии Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (Казань, 2021), Международной научно-практической конференции (EEIA–2021) «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Москва, 2021), XVIII Международной научно-практической конференции «Стратегии и ресурсы

лично-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» (Москва, 2022), заочной Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Актуальные вопросы личного и профессионального развития педагога в условиях модернизации системы дополнительного образования детей» (Тула, 2020), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие дополнительного образования: традиции и инновации» (Санкт-Петербург, 2021), Всероссийской научно-практической конференции «Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики» (Воронеж, 2021), Всероссийской научно-практической конференции «Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива» (Кострома, 2022);

– в процессе преподавания на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования детей в ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»;

– в рамках работы курируемых автором базовых площадок ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»: «Развитие практики разновозрастного сотрудничества детей и взрослых в условиях гуманистической воспитательной системы» (на базе МБУДО «Центр внешкольной работы», г. Тула), «Дворец детского (юношеского) творчества как школа социально активной и деятельной личности» (на базе МБУДО «Дворец детского (юношеского) творчества», г. Ефремов), «Позитивная социализация ребенка в условиях дополнительного образования – путь успешного развития личности» (МБУДО «Дом детского творчества», г. Алексин).

Результаты исследования обсуждались на заседаниях Ученого совета и заседаниях лаборатории стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования Российской академии образования, Ученого совета ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО».

Основные идеи исследования внедрены в деятельность образовательных организаций Тульского региона, ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», материалы и выводы исследования использовались в практической деятельности методических служб образовательных организаций Тульской области и Регионального

модельного центра дополнительного образования детей Тульской области.

По теме диссертации опубликованы 22 статьи, в том числе 6 – в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России.

Издано учебно-методическое пособие «Моя личностно-профессиональная позиция» (Дьячкова Т. В. Моя личностно-профессиональная позиция : учебно-методическое пособие / Дьячкова Т. В. – Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2021. – 144 с., 6 п. л.).

Структура диссертации соответствует логике, отражает содержание и результаты научного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и 8 приложений. Изложение результатов исследования в тексте диссертации проиллюстрировано 12 таблицами и 12 рисунками.

Глава 1. Теоретико-методологические основы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей

1.1. Личностно-профессиональная позиция педагога как предмет научного исследования в гуманитарных науках

Изучение проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей предусматривает осмысление содержания понятий «позиция», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция» и их взаимосвязи для определения понятия «личностно-профессиональная позиция» с последующим указанием основных признаков личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Проведенный анализ научной литературы показал разнообразие трактовок обозначенного понятийного поля и позволил выработать собственное понимание сущности и проявлений личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Понятие «позиция» зафиксировано в большинстве энциклопедий и словарей разных областей научного знания. Его типичными смысловыми значениями называются «расположение», «положение», «точка зрения, отношение к вопросу, какому-либо делу», «поведение, обусловленное этим отношением» [42, с. 232; 134, с. 396; 136, с. 1024].

Впервые интерпретация понятия «позиция» по отношению к личности была предложена австрийским психологом, врачом А. Адлером (A. Adler) в начале XX века. Настаивая на его введении в состав профессиональной терминологии, А. Адлер предложил значение позиции как «доминирующее отношение человека к существенной жизненной проблеме, его стремление занять определенное место в обществе... как движущую силу развития личности» [3; 143].

Со временем данное понятие наполнялось принципиально другими смыслами, и сегодня оно используется в вариантах таких дефиниций, как «жизненная позиция», «гражданская позиция», «мировоззренческая позиция», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция» и т. п.

Определенный интерес для раскрытия содержания понятия «личностно-профессиональная позиция» и выявления основных признаков личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей первоначально представляли разъяснения понятия «позиция», содержащиеся в современных психолого-педагогических словарях, в которых оно трактуется как система с разной степенью устойчивости:

– отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе, точка зрения, принцип, положенные в основу поведения, действий кого-либо [110, с. 402];

– отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках и как интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [118, с. 132];

– интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к ребенку и детству, педагогической действительности и педагогической деятельности [68, с. 502].

Изучение научных трудов по психологии, использующих понятие «позиция» в рамках концепций личности и отношений (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, Р. Берне, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, и др.) дает возможность пояснить его как то, что:

– выражает единство и взаимообусловленность сознание и личности, «силу того, что человек сознательно определяет свое отношение к окружающему... для человека как личности такое фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять

определенную позицию нет личности» [121, с. 246], и вместе с тем позиция является предпосылкой и условием развития сознания личности [81, с. 304];

– обозначает место индивида в системе групповой жизни [10, с. 142], в обществе и общностях, к которым он принадлежит [7, с. 257], положение человека в среде и соответственно связанные с данным положением потребности и условия их удовлетворения [28, с. 175];

– проявляется в осознанной избирательности человека и его активности в выборе установок и мотивов, ценностных ориентаций и целей, которыми он руководствуется в своей профессиональной и разнообразной социальной деятельности, т. е. непосредственно связана с включенностью личности в деятельность, действие (В. Н. Мясищев, Н. Г. Алексеев, Г. М. Андреева, Б. Г. Ананьев, Р. Берне и др.).

Большое значение для данного исследования имеет трактовка «позиции» Е. И. Исаева и В. И. Слободчикова как «наиболее целостной, интегративной характеристики всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего субъектом собственной жизнедеятельности» [133, с. 160]. Про такого говорят, что «он нашел свое место в жизни», свободно самоопределился во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, истории. Такое «место определяет во всей полноте и мировоззрение и принципы, и поступки человека» [там же, с. 161].

Актуальна в контексте решения задач нашего исследования мысль В. И. Слободчикова о том, что построить позицию, невозможно раз и навсегда, обретение места в жизни – событие не одноразовое. Ответственный и свободный выбор места, образа действия и мыслей, определяющих позицию, по меткому замечанию автора, «совершается в каждой точке существования, ставящей человека перед проблемой выбора» [там же, с. 214].

С идеями психологов перекликаются положения представителей педагогической науки (Н. М. Борытко, В. П. Бердеханова, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин и др.) о позиции как сущностной характеристике не только личности педагога, но и его деятельности. По мнению ученых, именно позиция

педагога является той интегральной характеристикой, через которую возможно анализировать одновременно как особенности личности педагога, так и его деятельность [20; 32; 50].

Составленный обзор трактовок понятия «позиция» позволил обозначить единство его существенных свойств, которые соотносятся с задачами нашего исследования. *Позиция* представляет собой:

– интегральную характеристику личности, относительно устойчивую систему отношений, реализуемую в ее статусе, поведении, роли в обществе и определенной референтной группе;

– характеристику жизнедеятельности личности как субъекта, достигшего определенного места в социуме;

– определенное место личности в социуме и уровень реализации норм и ценностей, принятых в данном социуме, субъективное отношение личности к данному процессу (самооценка);

– источник активности субъекта, его ценностно-смысловых отношений к самому себе и миру в целом.

Осуществление поставленной задачи по осмыслению содержания понятий «профессиональная позиция» и «педагогическая позиция» на основе анализа сложившихся в психолого-педагогической теории подходов позволило отметить факт выражения взаимодополнения их прямых значений, отражающих реальное единство и целостность профессионально-педагогической деятельности.

Раскрывая сущность понятий «педагогическая позиция» и «профессиональная позиция», и одновременно решая задачу их отграничения друг от друга, исследователи разъясняют, что:

1) профессиональная позиция педагога представляет собой неотъемлемую часть профессионализации, и развитие профессиональной позиции является сложным циклическим процессом, представляющий собой совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков, способностей личности и выработке на их основе отношения к профессии и устойчивой точки зрения на вопросы, касающиеся конкретной профессиональной деятельности человека [37, с. 313].

Важно обратить внимание на то, что, с точки зрения А. К. Марковой, в качестве субъективной характеристики труда и составной части профессионализма педагога профессиональная позиция тесно связана с мотивацией и осознанием смысла профессиональной деятельности [91, с. 8–9]. Соглашаясь с данным предложением, в своем исследовании мы особо выделяем смысл профессионализма как новообразования субъекта профессиональной деятельности, характеризующего продуктивное выполнение профессиональных задач, обусловленное творческой самодеятельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации [51, с. 116];

2) педагогическая позиция – это прежде всего система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений педагога к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, и эти отношения являются источником активности самого педагога (Л. А. Григорович, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов). Поэтому педагогическая позиция «определяется, не только требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет к педагогу общество, но и действием таких внутренних, личных источников активности, как переживания, мотивы, цели, ценностные ориентации педагога» [108, с. 32], его педагогическая направленность и компетентность [94, с. 13], мировоззрение и «способность педагога самостоятельно принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания и жизни детей и нести за них ответственность, активность в защите интересов детей и оказании им помощи, создание благоприятных условий для их развития» [29, с. 75].

Как отмечает Л. М. Митина, для педагогической позиции показательна взаимосвязь таких атрибутов, как «цель – поддержка становления и развития личности ребенка», «средства – актуализация, фасилитация, организация мыследеятельности, проблематизация, проектирование», «способы общения – сотрудничество, понимание, признание и принятие другого, коллективная мыследеятельность, «отношение к ребенку как к полноценному сотрудничающему партнеру» [94, с. 13].

Вместе с тем очевидна и тенденция выражения взаимодополнения прямых значений понятий «профессиональная позиция» и «педагогическая позиция». Так, А. И. Григорьева считает, что профессиональная позиция педагога как воспитателя есть «способ реализации педагогом собственных базовых (личностных и профессиональных) ценностей в деятельности по созданию условий для развития личности ребенка», и, соответственно, она является по сути деятельностной полисубъектной позицией педагога как воспитателя [40, с. 72].

В этом же ракурсе:

– Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков отмечают, что педагогическая позиция является и педагогически-личностной, и педагогически-профессиональной позицией, необходимой при создании условий достижения целей воспитания [61, с. 194];

– Н. К. Сергеев выделяет педагогическую позицию в качестве основополагающего компонента модели личности педагога как характеристику отношения к профессии, включающую мировоззренческие установки и нравственные качества личности, мотивационное ядро и в конечном итоге профессионально-педагогическую, познавательную и мировоззренческую направленность педагога [126, с. 42];

– Е. В. Бондаревская акцентирует внимание на том, что педагогическая позиция есть «достижение педагогом некоторой гармонии, позволяющее ему включаться в продуктивную общественную жизнь и педагогический труд, а также дающее педагогу психологический комфорт...». Достижение этой гармонии не столько обеспечивается внешними условиями, сколько «является центральным моментом жизненного и профессионального самоопределения педагога в мире общекультурных и педагогических ценностей» [29, с. 75] и требует, как отмечает в своем диссертационном исследовании О. Е. Тумакова, определенных усилий от самого педагога в осознании общественной значимости педагогической профессии, правильности своего профессионального выбора, готовности сформировать систему собственных педагогических принципов и гуманистических ценностных ориентаций на работу с детьми, а также способности самостоятельно

принимать решения в различных ситуациях обучения, воспитания и жизни детей, нести за них ответственность, активно защищать интересы детей и оказывать им помощь, создавать благоприятные условия для их развития [141].

В этой связи полагаем, что воспитание является ключевым основанием позиционирования педагога дополнительного образования детей в собственной профессиональной деятельности, и это имеет принципиальное значение для определения сущности феномена личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Ориентируясь на необходимость решения задачи спецификации развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, мы обратились к изучению и анализу научных разработок, в которых рассматривается понятие «личностно-профессиональная позиция педагога». Отмечая многозначность и дискуссионный характер определения данного понятия в педагогической науке, мы выделили подходы Л. В. Алиевой, Н. А. Барановой, В. П. Бедерхановой, Н. М. Борытко, А. И. Григорьевой, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой, М. В. Шакуровой, И. Ю. Шустовой, М. С. Якушкиной, с которыми соотносится методология нашего исследования.

С точки зрения Н. Л. Селивановой, личностно-профессиональная позиция предполагает сопряженность реализации человеком личностных ценностей и ценностей профессии, являясь результатом самоопределения педагога и способом реализации личностью своих базовых ценностей [124, с. 178]. Эта мысль важна для понимания сущности личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и позволяет нам в работе акцентировать внимание на определении соотношения личностного и профессионального в его позиционировании.

Н. М. Борытко определяет профессиональную позицию педагога как систему ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности. Автор считает, что профессиональная позиция педагога является сущностной характеристикой его профессиональной деятельности,

определяющей профессиональное бытие в воспитательном взаимодействии педагога с ребенком, его место в пространствах современного воспитания [30; 32].

В определенном смысле продолжением обозначенной выше мысли Н. М. Борытко является точка зрения Н. А. Барановой, М. В. Шакуровой, М. С. Якушкиной, рассматривающих личностно-профессиональную позицию как систему доминирующих избирательных отношений педагога в каком-либо существенном для него вопросе как устойчивую систему отношений к определенным сторонам действительности, проявляющуюся в соответствующем профессиональном поведении и поступках, результат самоопределения и профессиональной идентификации [123, с. 81].

В личностно-профессиональной позиции педагога ученые выделяют инвариантную и вариативную составляющие. По их мнению, инвариантная составляющая является «общей, универсальной и раскрывает то, что может быть присуще представителю любой сферы деятельности» [там же, с. 82]. Она может быть представлена гражданственностью, ответственностью, эмоциональной устойчивостью и др. Вариативная составляющая «отражает специфику профессиональной деятельности специалиста – отношение к принятым в конкретной профессиональной общности нормам, правилам, ценностям, традициям» и является результатом профессиональной идентичности личности [там же, с. 83].

Ценными для выявления и обоснования комплекса оптимальных социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей стали выводы В. П. Бедерхановой о том, что личностно-профессиональная позиция педагога – это интегративная характеристика его личности и деятельности, в основании которой лежит принятие личностью гуманистических ценностей. Исследователь характеризует личностно-профессиональную позицию как субъектную, сотворческую, толерантную, открытую, доверяющую и обозначает ее как развивающееся образование, которое может преобразовываться, закрепляться в зависимости от *субъективных* (ценностно-смысловые, саморазвитие, самоактуализация, рефлексивные и

проективные способности, компетентность, удовлетворенность, творчество), *объективных* (связаны с требованиями образовательной деятельности) и *объективно-субъективных* (организация образовательной и профессиональной среды, совместное проектирование образовательного процесса, атмосфера учреждения, сотворчество, объективация в детском и педагогическом сообществе личностный ценностей и смыслов, наличие обратной связи, управление по «горизонтальному принципу» и др.) факторов [20, с. 91; 119, с. 75–76].

Аналитический обзор научной литературы позволил зафиксировать первичное знание о личностно-профессиональной позиции педагога и сориентироваться в содержании данного понятия. Дальнейшая исследовательская работа показала, что несмотря на сложившийся к настоящему времени потенциал теоретических работ, учебно-методических пособий, диссертационных исследований и публицистических материалов, предметом которых стали педагог дополнительного образования детей, его деятельность, профессиональные и личностные качества (Т. А. Анджапаридзе, В. И. Андреева, А. Г. Асмолов, А. К. Бруднов, Г. П. Буданова, М. А. Валеева, В. П. Голованов, В. А. Горский, Е. Б. Евладова, И. И. Зарецкая, И. В. Калиш, В. В. Круглов, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, И. И. Фришман, А. Б. Фомина, С. Н. Шапошникова, А. И. Щетинская, С. А. Ярмакеева и др.), вопросы понимания самого феномена личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, определение теоретических и методических основ ее становления и развития остаются открытыми.

Вместе с тем очевидным эвристическим ресурсом обладает теория и практика внешкольного образования и внешкольного воспитания, которые представлены в современных историко-педагогических исследованиях Л. В. Алиевой, М. В. Богуславского, Б. А. Дейча, М. Б. Коваль, А. В. Кудряшева, О. Е. Лебедева, Е. В. Смольникова, М. О. Чекова и др. Не останавливаясь подробно на всех идеях, сложившихся за более чем столетнюю историю внешкольного (дополнительного) образования детей, отметим лишь те, что обладают

значимостью в контексте нашего исследования и соотносятся с выводами уже проведенного теоретического анализа обозначенного понятийного поля.

Известно, что первые практики внешкольного образования в нашей стране появились благодаря добровольной инициативе российской интеллигенции по просвещению взрослых и воспитанию детей. Ее первыми пропагандистами и исследователями стали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, К. Н. Венцель, П. Ф. Каптерев, Е. Н. Медынский, Н. И. Кареев, Н. И. Пирогов, К. П. Яновский и многие другие. Инициатива сама по себе уже была выражением позиции русской интеллигенции, соединяющей воедино педагогическую, гражданскую, профессиональную, нравственную составляющие личности. На определенных этапах истории развития внешкольного (дополнительного) образования детей утрачивался и приобретался целый ряд разных аксиологических ориентиров позиции педагога, но гуманистическая составляющая оставалась неизменной. Так:

– кредо российского педагогического сообщества конца XIX – начала XX века выражалось в таких приоритетных принципах как признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности, ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимися, важность расширения границ свободы развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив [27, с. 65];

– основной труд классика отечественной педагогики К. Д. Ушинского был назван «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии», в котором он обосновал обучение как один из инструментов воспитания или целостного формирования «физических, умственных и нравственных «сил входящего в жизнь юного существа» [143, с. 24]. Поддерживая это убеждение, П. П. Блонский обращал внимание на то, что воспитание есть признак позиции педагога, указывающий на его способность к планомерному и целесообразному воздействию на «процессы естественного взросления ребенка», чтобы разбудить в нем то, что в нем есть, помочь этому развиться и стать человеческой личностью. Он был убежден, что там, где личностно-профессиональная позиция педагога, там

выбор способов воздействия и стиля педагогического поведения в выстраивании общения и взаимодействия с учениками [26, с. 294];

– на I Всероссийском съезде по внешкольному образованию в 1919 году А. В. Луначарский заявил, что «цель внешкольного образования – помочь детям идти дальше, дополнить и образование тех, которые получили в школе недостаточно знаний, получили образование, скорее калечащее душу, чем способствующее ее росту» [87, с. 361];

– С. Т. Шатский настаивал на том, что педагоги-внешкольники должны понимать интересы детей и чувствовать единство с ними. Для позиции педагога должны быть характерны солидарность, соучастие, помощь, взаимное доверие, совет в жизненных делах, а настоящий педагог-внешкольник должен начинать работу с ребенком с наблюдения, исследования индивидуальности ребенка, его потребностей и склонностей, сохраняя природный потенциал личности [153, с. 258].

Столь же стабильной оставалась и профессиональная составляющая позиции педагога. Еще классик теории внешкольного образования Е. Н. Медынский в 1915 году писал о том, что «внешкольное образование должно быть обеспечено профессионально подготовленными кадрами, а не обслуживаться самоучками» [92, с. 102]. Однако требования, заложенные в профессиональном стандарте «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», отвечают логике сформулированных Е. Н. Медынским требований к работникам внешкольного образования: быть основательно знакомым с общей теорией внешкольного образования и ясно осознавать его задачи, сущность и значение; знать основные методы внешкольной работы и психологию для того, чтобы уметь отвечать запросам и интересам каждого, учитывать индивидуальность обучающегося; иметь широкое общее образование и быть готовым ответить на любой вопрос; владеть техникой и методикой проведения мероприятий [там же, с. 121].

Особое внимание на целостность личностного и профессионального в деятельности педагога как человека и профессионала обращал А. С. Макаренко,

указывая, что «воспитатель должен быть просто человеком» и «в каждый момент своей работы... стоять перед воспитанниками или перед коллективом детей с обнаженной собственной личностью, и его работа не представляется иначе как растрачивание его личности» [88, с. 167].

В настоящее время в условиях модернизации дополнительного образования детей актуализировалось обращение к проблеме преодоления формального отношения части педагогов дополнительного образования детей к профессии и профессиональному сообществу и развития занимаемой ими личностно-профессиональной позиции как интегральной характеристики профессионализма специалиста в области дополнительного образования детей. Современный педагог дополнительного образования детей является ведущим субъектом образовательного процесса организаций дополнительного образования детей, он – носитель смыслов и ценностей, и его личностно-профессиональная позиция отчетливо проявляется в непосредственном взаимодействии с детьми, родительским сообществом и коллегами, в ходе которого у педагогов рождается активная потребность помогать, поддерживать друг друга, но также быть способным к конкуренции.

При этом важно понимание того, что личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей отражается в его ценностно-целевых установках, творческом отношении к собственной профессиональной деятельности и включает в себя личностную и социальную составляющие, активно проявляющихся в мотивации к качественному выполнению своих трудовых функций.

Ориентируясь на задачу по раскрытию сущности и специфики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, мы обратились к работам Л. В. Алиевой, Б. В. Куприянова, А. В. Золотаревой, Л. Г. Логиновой.

С точки зрения Л. В. Алиевой, личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей – объект рефлексии; интегрированный показатель роста педагога, характеризующий педагога

личностью-индивидуальностью, его отношение к своей профессиональной деятельности; отражает степень профессионального мастерства, перерастания теоретической и психологической готовности к педагогической деятельности в реальную педагогическую практику [4, с. 15]. По справедливому замечанию исследователя, в отличие от позиции школьного учителя, позиция педагога дополнительного образования детей – феномен очень подвижный, трудно поддающийся его единственно верному обоснованию. Признавая неизбежность субъективизма и относительности предлагаемых суждений, но для пробуждения исследовательского интереса Л. В. Алиева выделяет следующие существенные показатели проявления личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей: авторитет педагога в коллективе учреждения (у педагогов, воспитанников, их родителей); позитивное влияние педагога на инновационную жизнедеятельность учреждения, его подразделений (проявление социально значимых инициатив, разработка инновационных образовательных проектов и активное участие в их реализации); овладение комплексом общих и специальных компетенций и сформированность многофункциональной личностно-профессиональной позиции [там же с. 21].

Согласно видению Б. В. Куприянова, в личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей внимание акцентируется на особом отношении педагога к себе как субъекту педагогической деятельности, направленной на участников детско-подросткового объединения, отношение к собственным возможностям и перспективам в названном поле деятельности. По мнению автора, ключевым моментом в личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей является «готовность в реализации программы прилагать усилий несколько больше, чем принято» [77, с. 5].

Присоединяясь к этому видению, А. В. Золотарева, во-первых, подчеркивает необходимость выбора позиции каждым педагогом в системе дополнительного образования детей, считая, что этот выбор помогает педагогу осмыслить свои профессиональные затруднения, найти пути их преодоления, а впоследствии адекватно оценить результаты собственной педагогической деятельности

[52, с. 337]. Во-вторых, выделяет новые для педагога дополнительного образования детей профессиональные позиции эксперта, наставника, тренера, фасилитатора, инструктора, тьютора, консультанта [там же, с. 333].

Иначе говоря, изучение личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей не представляется полным без учета специфики его профессиональной деятельности, без того, что педагог позиционирует себя как:

– *проектировщик* собственной профессиональной деятельности, автор дополнительной общеобразовательной программы, находящийся в позиции организатора проектной деятельности участников детского объединения, формирующий у обучающихся проектное мышление, погружая их в позицию проектировщиков. В этой связи педагог дополнительного образования детей как ведущий субъект проектирования обладает (или должен обладать) проектным мышлением, соответствующими навыками работы в режиме проектирования, проявляет поисковую активность и творческое (продуктивное) воображение [69];

– *менеджер*, миссия которого, по мнению Л. Г. Логиновой, заключается не в том, чтобы привести детей к заранее известным результатам, но в умении и готовности вместе с ними пройти путь к познанию себя самих и многообразия окружающего мира; путь, результаты которого не predetermined, а педагог выступает как лидер, создающий детское сообщество («особый субъект образования»), скрепленное совместной деятельностью и общением [85];

– *организатор и руководитель* детского объединения, которое «вращивается» и функционирует как детско-взрослая со-событийная общность на основе совместной деятельности, равенства и открытости позиций всех ее членов, схожести интересов, пересечении ценностей и смыслов в общем эмоциональном переживании детей и взрослых [157, с. 20];

– *субъект детско-взрослой общности*, в которой он «не контролирует, а стимулирует самоконтроль и взаимоконтроль; не регулирует, а актуализирует и поддерживает самоопределение и самоуправление в общности, стимулирует и

поддерживает рефлексивные процессы... при этом сам активно включается в жизнедеятельность общности» [там же, с. 40].

Анализ содержания понятий «позиция», «профессиональная позиция», «педагогическая позиция» и осмысление их взаимосвязи в раскрытии сути понятия «лично-профессиональная позиция» дал возможность:

– уточнить сущность ключевого понятия нашего исследования *«лично-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей»* как осознанной системы его ценностно-целевых установок и смыслов собственной профессиональной деятельности, ко всем ее компонентам, функциям; определяющаяся стремлением на создание условий целенаправленного влияния на личностное развитие каждого ребенка, предопределяющая его действия и линию поведения по созданию детско-взрослого сообщества, к специфике способов организации конструктивного взаимодействия со всеми непосредственными субъектами образовательной деятельности и отношений – детьми, родительским сообществом, коллегами;

– выделить как значимые следующие характеристики лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей: *ценности и смыслы, мотивы профессиональной деятельности*, заложенные в отношении педагога к профессионально-педагогическим целям, средствам и методам их достижения, определяющие профессиональную деятельность; *разнообразие социальных ролей педагога* в системе общественных отношений, определяющихся требованиями к педагогу дополнительного образования детей, с которыми связаны нормативные правовые и этические аспекты его профессиональной деятельности; *профессиональное самосознание* педагога дополнительного образования детей, которое представляет собой определенным образом выстроенное эмоционально-ценностное отношение педагога к самому себе как субъекту собственной продуктивной творческой деятельности;

– с опорой на рассмотренные нами варианты структурных компонентов профессиональной позиции педагога, представленных в психолого-педагогических исследованиях (приложение А.1) выделить структуру лично-

профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как сочетание взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга компонентов: *мотивационно-ценностного* («хочу», «ценю»); *когнитивно-творческого* («я знаю, что смогу»); *регулятивно-деятельностного* («я знаю, что выбираю», «знаю, как могу сделать»), и *результативно-рефлексивного* («могу делать и делаю»);

– анонсировать положение о том, что личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей является результатом самоопределения и профессиональной идентификации педагога, отличается вероятностным алгоритмом, перманентной неопределенностью, зависимостью от эмоциональной сферы, стремления к реализации собственной индивидуальности; не относится к статичным явлениям, приобретаемым с началом его профессиональной деятельности в образовательной организации и является интегральной характеристикой его профессионализма; формируется и является предпосылкой деятельности, проявляется в ней, обеспечивая совершенствование его профессиональных компетенций и статус в референтной социально-профессиональной группе, что актуализирует в системе дополнительного образования детей региона деятельность по ее формированию и развитию.

При этом, соглашаясь с точкой зрения Т. Шибутани, отметим, что количество референтных групп совпадает с количеством имеющихся у педагога дополнительного образования детей каналов коммуникации, по-разному воздействующих на его профессиональное поведение [155, с. 121], характер которого определяется отношением педагога к выбору данного круга общения, его нормам и ценностям. Выстроенный на разном уровне профессиональный диалог, позволяет педагогу осознать чувство сопричастности к социально-профессиональной общности, ее приоритетным аксиологическим ориентирам, не идущим в разрез ценностям и смыслам отдельного педагога дополнительного образования детей.

Для позиции показательны периоды становления и актуализации в данной деятельности, медленного и достаточно устойчивого развития под влиянием изменяющихся условий, личностных смыслов, ценностных ориентаций,

профессиональных изменений и мотивов (как осознанных потребностей) педагога дополнительного образования детей.

Таким образом, анализ разных точек зрения на сущностную характеристику феномена «лично-профессиональная позиция» дает представление о том, что большая часть исследователей рассматривают профессиональную позицию сквозь призму ценностных отношений педагога к профессиональной деятельности: к цели, задачам и результатам; субъектам и объектам данной деятельности; качеству ее реализации.

Безусловно, развитие лично-профессиональной позиции педагога связано с влиянием внутренних и внешних факторов. Соответственно, исследование обязывает обратиться к выявлению сущности и специфики развития лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, к осмыслению ее развития в региональной системе дополнительного образования детей.

1.2. Сущность и специфика развития лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в условиях региональной системы дополнительного образования детей

Современная система дополнительного образования детей в Российской Федерации представляет собой взаимосвязь федеральной, региональной и муниципальной систем. Каждая региональная система дополнительного образования детей, с одной стороны, является подсистемой дополнительного образования детей Российской Федерации. С другой стороны, относительно самостоятельным образовательным феноменом в системе регионального образования, в состав которой сегодня включены некоммерческие образовательные организации разного типа, реализующие дополнительные общеобразовательные программы для детей и взрослых, иные организации и общественные объединения, осуществляющие образовательную деятельность в

качестве дополнительного вида деятельности, а также индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). В обеспечении и осуществлении целостности данного института законодательно утверждается его функциональный статус, который сегодня включает создание образовательных комплексов «дошкольное учреждение – школа – учреждение дополнительного образования детей»; интеграцию основного и дополнительного образования детей, сетевого взаимодействия и участия в реализации дополнительных общеобразовательных программ организаций реального сектора экономики региона; реализацию психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в образовательных организациях дополнительного образования детей; научно-методическое обеспечение развития детей с ограниченными возможностями здоровья; выстраивание работы с одаренными и талантливыми детьми по программам дополнительного образования; внедрение инновационных образовательных технологий, направленных на организацию дополнительного образования детей разного возраста в его направленности на развитие метапредметных навыков, навыков проектной, учебно-исследовательской деятельности; установление реального поликультурного взаимодействия субъектов системы образования на территории региона; обеспечение подготовки и ранней профориентации будущих кадров для потребностей социально-экономического развития региона.

И, наконец, каждая региональная система дополнительного образования детей в условиях все большей самостоятельности и отсутствия жесткой регламентации со стороны центральных органов управления создает механизмы взаимодействия со всеми этими институтами, управленческой деятельности, обеспечивает инновационные процессы, сохраняя и воспроизводя общие цели и ценности, интегрирует усилия всех входящих в нее людей в единое целое.

Следуя методологии *системного подхода*, мы не сводим содержание региональной системы дополнительного образования детей только к совокупности элементов и частей. Основное значение в региональной системе дополнительного

образования детей в части развития личностно-профессиональной позиции ее педагогических кадров имеют такие компоненты системы, как связи и отношения, процессы развития и их взаимодействие. Далее, следуя *принципам системности*, мы обращаем внимание на внутренние и внешние связи в региональной системе дополнительного образования детей, придавая им значение взаимодействия субъектов деятельности или социальных институтов в определенных территориальных границах. На данной методологической основе следует рассматривать все проявления отношений между разными видами образовательных структур, «проектирования видов их соорганизации» [85] в создании многомерного пространства развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Анализ результатов исследований, затрагивающих различные аспекты осмысления региональной системы дополнительного образования детей (Т. А. Антопольская, В. А. Березина, В. А. Горский, В. П. Голованов, Б. А. Дейч, А. В. Золотарева, В. В. Комаров, С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов, О. Е. Лебедев, С. В. Лобынцева, Л. Г. Логинова, А. А. Попов, М. И. Рожков, Н. Я. Стрельцова, А. Б. Фомина, А. И. Щетинская и др.), позволил:

– констатировать показательный для них синкретизм, соединяющий в одно формальное описание системы как сети учреждений и организаций, осуществляющих образовательную деятельность в установленных территориальных границах; обоснование качественной определенности в региональной системе образования; характеристик специфического образовательного пространства, специально организуемого в качестве единой относительной целостности свойств и отношений с точки зрения предоставляемых возможностей выбора детям, конструирования из личностно ориентированного обучения или как среды, которая определяет социализацию и развитие человеческого потенциала, обеспечивает индивидуализацию воспитания; место работы педагога, а также продукт созидательного творчества педагогического коллектива организаций;

– выделить в качестве основания ее спецификации совокупность

разрабатываемых и реализуемых педагогами дополнительных общеобразовательных программ разной направленности и уровней, в той или иной степени обеспечивающих удовлетворение потребностей, интересов и ожиданий заинтересованных групп населения на основе их склонностей и способностей;

– сделать вывод о том, что несмотря на достаточно частое обращение авторов к данной теме, феномен региональной системы дополнительного образования детей к настоящему времени не получил достаточно целостного теоретического исследования, не выявлены его содержание и структура, взаимодействие составляющих компонентов, а проблема развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в условиях региона не стала предметом исследовательского интереса.

Внимательное изучение сложившихся подходов и точек зрения к трактовке понятий «регион», «регионализация», «региональная система образования» позволило выделить идеи, значимые для осмысления проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога в условиях региональной системы дополнительного образования детей.

Принимая формальное определение региона как субъекта Российской Федерации (национально-государственное территориальное образование), для которого показательны природно-географические, исторические, национально-культурологические, социально-демографические, социально-экономические, структурно-производственные, административно-политические, разнообразные общности людей, сложившиеся образовательные и воспитательные практики, местные социокультурные традиции, другие особенности, тенденции самоорганизации, перспективы его развития, мы акцентируем внимание на том, что любой регион – это особый мир с присущим только ему менталитетом, образом мышления, мировоззрением и мироощущением (Ф. Бродель).

В силу своей специфики каждый регион, опираясь на свои традиции, возможности и потребности конкретного общества, выстраивает собственную региональную систему ДОД на основе актуальных нормативных правовых и

программно-стратегических документов, учитывая при этом направления социально-экономического развития субъекта Российской Федерации [11].

Соответственно, понимание региональной системы ДОД предполагает констатацию зависимости ее формирования и развития от особенностей региона. Представляется важным подчеркнуть то, что значимыми факторами специфики региональной системы ДОД, выделяемыми в контексте нашего исследования, являются характер местных социокультурных традиций и традиций воспитательной деятельности образовательных организаций региона. Очевидно, как указывает А. В. Золотарева, что система дополнительного образования детей в каждом регионе будет иметь свою специфику и уникальность, основанную на социально-экономических, историко-культурных, природных, демографических и других особенностях региона [52, с. 99].

Современные тенденции изменения ландшафта и традиций региональных систем ДОД, мобильность и гибкость данной системы позволяют оперативно реагировать на изменения социально-экономической и социально-демографической ситуации и опираясь на реально существующие в регионе возможности. На сегодняшний день модель региональной системы ДОД представляет собой следующую обобщенную структуру (рисунок 1).

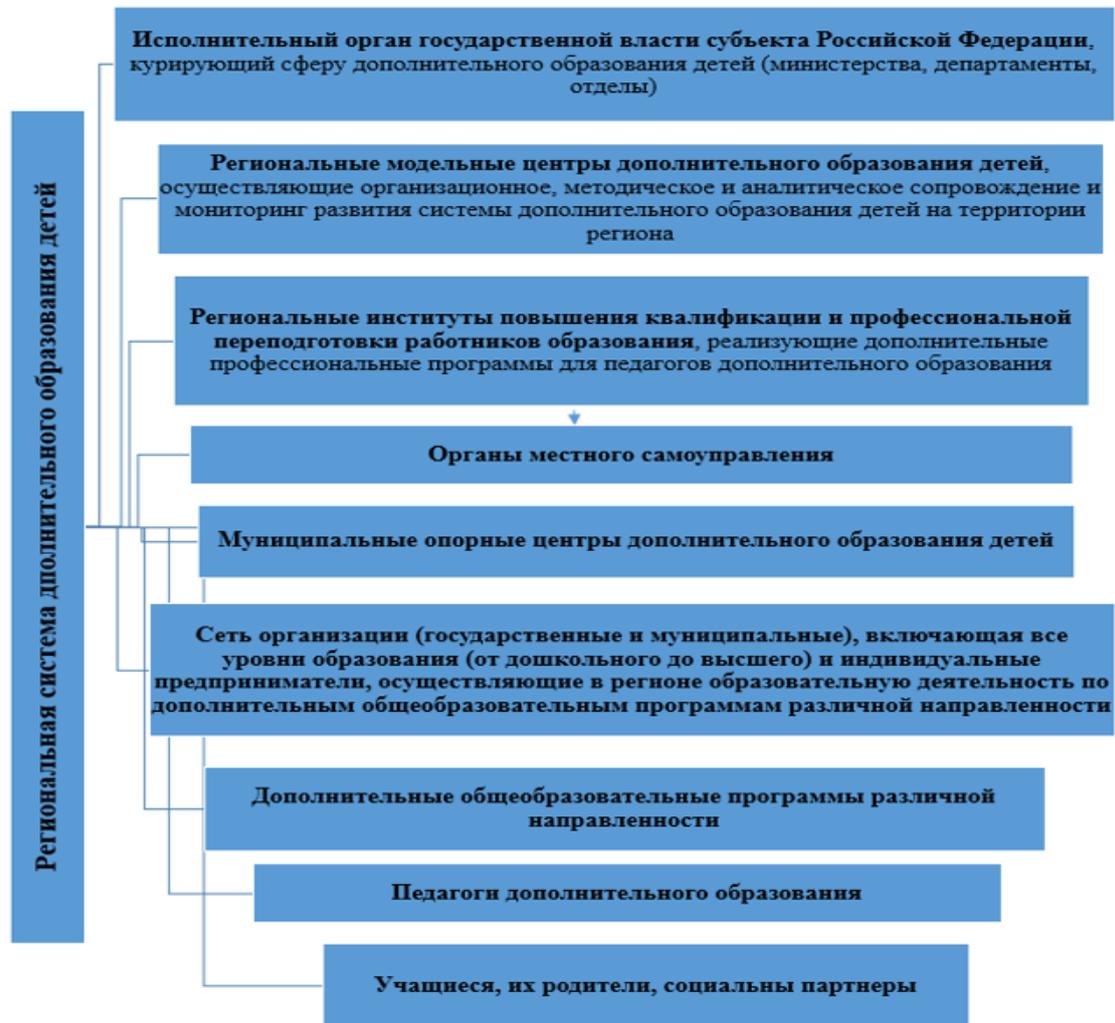


Рисунок 1 – Модель региональной системы дополнительного образования детей

Представляется важным обозначить такую показательную для инфраструктуры управления современными региональными системами дополнительного образования детей конструктивную единицу, как *региональный модельный центр* (утвержденный приказом Минпросвещения России от 03.09.2019 № 467). Задачи, которые призван решать данный центр, по сути задают не только новые требования к профессиональной деятельности и способностям педагогических кадров дополнительного образования детей, но и к созданию новой организационной структуры дополнительного образования детей в регионах. Учитывая предмет исследования, представляется важным обозначить общие особенности организации дополнительного образования как субъекта региональной системы дополнительного образования детей. Нам близка позиция

Л. Г. Логиновой, согласно которой «мир организаций дополнительного образования детей представляет собой нечеткое множество типологических вариантов... Для них характерны сообщество детей и взрослых, объединенных совместной деятельностью и устойчивым общением в определенной среде жизнедеятельности» [83, с. 135–136]. При этом каждая организация представляет собой комплекс отношений между индивидуальными и коллективными участниками образовательной деятельности и отношений, внешними и внутренними заказчиками на дополнительное образование детей, контрагентами и партнерами, но также двумя мирами (детей и взрослых), где цели и интересы никогда не могут полностью совпадать, находиться на одной волне и в одинаковой степени их осознанности. Каждый член организации обеспечивает ее жизнедеятельность, а интеграция индивидуального и группового потенциалов непосредственных участников определяет успешность организации в целом [там же, с. 148]. Безусловно, все эти особенности в определенной мере определяют личностно-профессиональное позиционирование педагога дополнительного образования детей.

Апелляция к значению термина «регион» как территориальной единицы государства, обладающей целостностью и определяющей общность состава признаков, статус и взаимосвязь всех входящих в нее элементов, характерна для понимания региональной системы дополнительного образования детей. Так, в работах А. В. Егорова, А. К. Костина, Д. В. Смирнова, Н. А. Соколовой, В. Д. Чепик отмечается, что региональное дополнительное образование детей есть сложная многофункциональная и многоуровневая социально-педагогическая система открытого типа, функционирующая в социокультурной среде региона, отвечающая на региональные интересы и потребности.

В диссертационном исследовании А. К. Костина региональная система ДОД характеризуется как «вариативная часть федерального компонента образования, структура которого, выступающая как система образовательных учреждений ценностно-целевого назначения формируется по направлениям, обеспечивающим всесторонне гармоничное развитие личности» [74, с. 10].

Для раскрытия темы нашего исследования определенную значимость имеют идеи об использовании потенциала дополнительного образования детей для развития региональной системы образования (Л. К. Балясная, В. Г. Бочарова, М. Б. Коваль) и моделировании региональной системы персонифицированного дополнительного образования детей, обеспечивающего развитие региональной образовательной системы и отвечающего требованиям доступности, качества и эффективности (Е. Б. Андреева, А. В. Золотарева, С. Л. Паладьев, Е. Е. Сартакова). Расположила к себе и позиция Н. И. Фуниковой относительно того, что основное предназначение дополнительного образования детей как инновационного компонента системы непрерывного образования заключается в обеспечении оптимальных условий развития целостной, культурной, свободной личности, удовлетворения постоянно изменяющихся ее индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей [148, с. 18], и вместе с ней позиция проектной команды под руководством А. А. Попова о моделировании дополнительного образования детей как открытой региональной системы, ориентированной на развитие человеческого потенциала, возможностей как основного ресурса развития сбалансированного социального развития территории и тем самым создающей прецедент перехода к гуманитарному ландшафту России [115, с. 17].

В этой связи существенным для нашего исследования стало обращение к смыслу понятия *регионализации* как процессу внутренней самоорганизации и самоопределения регионов в качестве субъекта Российской Федерации. Понятие «регионализация образования» не является новым для педагогической науки и практики (П. Р. Атутов, Е. В. Бондаревская, А. Т. Глазунов, В. И. Мареев, А. М. Новиков, И. П. Смирнов, Л. М. Сухорукова, Е. В. Ткаченко и др.), но диапазон его трактовок довольно широк и противоречив.

Ценным для нашего исследования представляется вывод А. М. Новикова, который рассматривает регионализацию как принцип образования, охватывающего целый ряд аспектов деятельности образовательных организаций разного типа в новых социально-экономических условиях [100, с. 142–143]. Данный процесс по своей сути есть процесс саморазвития, который опирается на

собственную инициативу, деятельность конкретных организаций как субъектов системы образования, их взаимодействие и сотрудничество на основе близости социокультурных факторов, создание региональных управленческих центров и структур.

В свою очередь, постановка вопроса о смысле регионализации определила внимание к *идее субъективации* М. Фуко, согласно которой субъектом нельзя быть по факту. К этому надо стремиться, осваивая опыт преодоления «линии непреодолимого» и постоянной работы над собой, своей самоустремленностью к самоопределению, самодеятельностью, самореализацией. При этом, по мнению М. Фуко, сущность самореализация заключается в том, что человек «становится тем, чем никогда до этого не был». Автор отмечает, что в качестве истинного субъекта действий человека учреждает «забота о себе», что позволяет ему найти свое место в сообществе и прочнее связывает с ним. Забота о себе подразумевает некие действия субъекта, которые он совершает над самим собой, с помощью которых берет на себя заботу о себе, делает осознанный выбор, определяя взгляд на вещи и установку по отношению к себе, к другим, к миру [146].

Учитывая гипотезу исследования, представляется важным подчеркнуть данный смысл для понимания регионализации дополнительного образования детей в качестве субъекта образовательной системы региона, отметить его методологическую значимость для раскрытия сущности развития личностно-профессиональной позиции педагога и определения соотносимой с ним совокупности социально-педагогических условий в региональной системе дополнительного образования детей.

Можно согласиться с мнением о том, что сегодня процесс регионализации для дополнительного образования детей в системе образования регионов не показателен в силу разных объективных и субъективных причин, но, с нашей точки зрения, только самоорганизация и самоопределение как грамотная выстроенная композиция содержания действий (управленческих, организационных, научных, проектных, реализационных) и последовательности их осуществления гарантирует сохранение его качественной определенности. Отдельное внимание в этой связи

следует уделить запуску процессов регионализации – действиям по опережающему развитию педагогических кадров организаций дополнительного образования детей, объединению индивидуального и коллективного развития их способностей, подготовки к развитию личностно-профессионального позиционирования для выполнения целей и миссии организации, системы дополнительного образования детей региона в целом. Полагаем, что подобный переход позволит организациям и системе дополнительного образования детей выйти в режим саморазвития, который и выступает основой региональной самостоятельности.

Ключевой термин нашего исследования – *развитие*. Проведенный анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет отметить, что практически все исследователи солидарны в том, что атрибутом развития является изменение. Не требует специального доказательства, что «развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [102, с. 686]. Другими словами, «развитие характеризуется векторностью, восходящей качественной преобразовательностью» [56, с. 119], в последовательном движении к более сложному, совершенному и развитому состоянию.

К тому же современная философия рассматривает развитие как взаимозависимый и многоаспектный процесс, в котором прогрессивные изменения одного компонента имеют смысл только в том случае, если им соответствуют прогрессивные изменения в других. Соответственно, вектор и динамика развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей не могут диссонировать с ее составными частями. Верно и обратное. Так возникает *поливариантность развития* – важнейшее условие устойчивости.

Безусловно, осмысление сущности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей с точки зрения нашего исследования в очередной раз отсылает нас к философскому изложению категории *субъектности* в логике понимания ее как социальной формы человеческой активности, характеризующейся философом Э. В. Ильенковым способностью к

свободному самоопределению, творчеству, самодеятельности, способности ставить цели, устремляться к ним и достигать их [55].

Соглашаясь с одним из базовых положений *акмеологического подхода* (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), заключающемся в том, что «условием эффективной творческой деятельности, непрерывного самосовершенствования в ней и поступательного личностно-профессионального развития является формирование такого психолого-акмеологического феномена как субъектность, обеспечивающего *непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию специалиста в профессии*» [45, с. 8], мы определяем субъектные взаимодополняющие характеристики личности: активность и автономность (А. В. Брушлинский); самосовершенствование и самореализация (К. А. Абульханова); самоорганизация (С. Л. Рубинштейн); творчество (Б. Г. Ананьев); отношение к самому себе (В. В. Агеев), основанные на системе ценностных и смысложизненных ориентаций педагога дополнительного образования детей как основу его развития. Более того, развитие как процесс, «удерживающий» все другие категории: становление (созревание и рост), формирование (оформление и совершенствование) и преобразование (саморазвитие и преображение), рассматривали в своих работах В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [132, с. 22]. Данное понимание феномена «развитие» рассматривается нами как одна из основополагающих установок для дальнейшего определения условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

С опорой на результаты исследований отечественных и зарубежных авторов обозначим ведущие, на наш взгляд, механизмы, обеспечивающие динамику развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей:

– во-первых, *идентификация* каждого педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД (от лат. *identificare* – «отождествлять»). Идентификация как *принятие* на себя роли другого человека,

уподобление себя значимому другому как образцу на основе эмоциональной связи с ним [163, с. 181] как *знание* о принадлежности к определенной социально-профессиональной группе и отнесение себя к ней [162, с. 97], как *самоопределение* (В. А. Ядов, Ю. Ю. Булычев, Н. В. Антонова и др.) выступает условием осуществления личностных и профессиональных качеств педагога дополнительного образования детей в социокультурной среде региона, и в то же время является предпосылкой поддержания стабильности профессионального сообщества [159];

– во-вторых, *индивидуализация* (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, А. В. Петровский, В. А. Петровский и др.) как стремление педагога дополнительного образования детей *стать личностью* на основе и через саморазвитие, т. е. *осознанное обособление*, некое авторство, осознание себя как субъекта, в том числе и с ярко выраженным авторским «подчерком» воспитательной деятельности. Согласно концепции персонализации (В. А. Петровский и А. В. Петровский) «личность стремится продолжить себя, заложив идеальную представленность, свое инобытие в других людях... человек делится своим бытием с другими людьми, запечатлевает, продолжает себя в них и за счет этого выступает как личность» [111, с. 50].

Педагог дополнительного образования детей как субъект индивидуализации обладает не только потребностью, но и способностью быть личностью (отличать свое «Я» от других), позволяющей ему осуществлять социально-значимые действия (С. Ю. Головин, Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.), в которых социальные отношения принимают личностный характер (Д. Джери, Дж. Джери).

Взаимосвязь и взаимообусловленность процессов идентификации и индивидуализации, их особое соотношение в личностно-профессиональном позиционировании педагога дополнительного образования детей – это диалектика развития его личностно-профессиональной позиции – от стихийного уровня, навязанного извне, принимаемого формально, потому что так надо, до становления и самопринятия («Я – концепции», составляющими которой выступают «Я-образы» и самооценка) и актуализации в профессиональной деятельности

осознанного стремления занять определенную позицию. Это в свою очередь, обуславливает личностно-профессиональные смыслы, ценности и установки, а также личностное регулирование профессионального поведения [97, с. 180] и в то же время является движущей силой собственного саморазвития педагога, источником его субъектности и стимулом для овладения разнообразными социальными ролями в общественных отношениях.

Между тем взаимообусловленность процессов идентификации и индивидуализации способствует развитию профессионального самосознания, появлению у педагога потребности в самостоятельности и самоценности, обеспечивая его статус в референтной группе.

Для решения задач нашего исследования важны выделенные в работах В. В. Серикова критерии сформированности у педагога способности к развитию (саморазвитию):

- принятие личностно-профессионального самосовершенствования как смысла и цели профессиональной деятельности и в жизни вообще;
- потребность в постоянном развитии своих творческих сил в личностной и профессиональной сферах;
- представление об образе «Я», своих возможностях и ресурсах;
- умение разрабатывать программу и методы своего личностного роста;
- наличие опыта саморегуляции и органическое включение элементов саморазвития в повседневные профессиональные действия [127, с. 142].

Таким образом, в теоретической части обозначенного аспекта исследования следует признать, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей предполагает диалектику процессов развития как становления личности под влиянием внешних, внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов [57, с. 48; 107, с. 53] и развития как «развертывания» того, что уже есть и было [18, с. 473], а точнее, *высвобождение скрытых возможностей и потенциала*, преобразование собственной деятельности как способа максимальной *реализации собственных возможностей* исходя из типа стратегии жизни.

О. В. Павлова отмечает, что «отечественные психологи выделяют три основных типа *стратегий жизни*: стратегия благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации» [105, с. 64]. Очевидно, что эти стратегии могут быть выведены на основе реального течения жизни и практических наблюдений успешности людей, их активности в самореализации, достижении поставленных целей, развитии личностно-профессиональной позиции.

Поэтому существенным дополнением методологических принципов исследования развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей является *аксиологический подход* (Б. М. Бим - Бад, Б. С. Брушлинский, Н. Б. Крылова, В. А. Сластенин, В. М. Розин, Е. Н. Шиянов и др.) и определение ценностей как специфических образований в структуре индивидуального сознания личности как идеальных образцов и ориентиров ее профессиональной деятельности [128, с. 100].

Более того, интерес представляет внимание педагогической аксиологии, с одной стороны, к значению ценности как к тому, что жизненно важно, полезно для становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, что служит ориентиром его деятельностной активности в достижении общественно значимых гуманистических целей [там же, с. 99]. С другой стороны, к ценностным ориентациям педагога дополнительного образования детей как одному из структурных компонентов его личностно-профессионального самосознания в целом. Значимыми для выявления сути развития личностно-профессиональной позиции педагога и последующего предложения соответствующих условий в региональной системе дополнительного образования детей стали положения В. А. Сластенина об основных педагогических ценностных ориентациях педагога, среди которых выделены: *ценности-цели*, определяющие концепцию личности педагога в совокупности Я - личностного и Я - профессионального, а также составляющие фундамент смысла профессиональной деятельности; *ценности-средства*, влияющие на педагогическое общение, технологии и методы; *ценности-отношения*, раскрывающие совокупность всех отношений педагогического процесса и

позиционирования по отношению к профессионально-педагогической деятельности; *ценности-качества*, представленные разнообразием и многосторонностью деятельных, поведенческих качеств личности; *ценности-знания*, которые определяют личностную и профессиональную компетентность педагога [там же, с. 70].

«Интерииризуясь личностью», ценности преобразуются педагогом дополнительного образования детей в побудительные мотивы, что возможно при определенных условиях в процессе осуществления профессиональной деятельности [129, с. 105]. В этой связи важна мысль Н. Н. Абрамовой о том, что «реализация ценностей, есть реализация позиции, прочность которой зависит от осмысления ценностей» [1, с. 37].

Проведенное исследование сущности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей позволяет перейти к раскрытию его специфики или особенностей, на которые необходимо обратить особое внимание при уточнении сущности и специфики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей».

С опорой на многочисленные исследования специфики деятельности педагога дополнительного образования детей (Л. В. Алиева, Т. С. Белякова, Л. Н. Буйлова, И. И. Зарецкая, И. В. Калиш, А. В. Золотарева, Б. В. Куприянов, А. В. Лапшова, С. Б. Серякова, Л. Г. Логинова, М. В. Шестакова и др.) и нормативную правовую базу, регламентирующую деятельность современного педагога дополнительного образования детей, мы обобщили особенности содержания его профессиональной деятельности, отличительные от содержания деятельности других категорий педагогических работников (педагогов-предметников, воспитателей дошкольных образовательных организаций и др.), которые заключаются в следующем:

– определенном составе обучающихся, с которым работает в данное время педагог (здесь существует риск, связанный с тем, что, как правило, состав детей в

детских объединениях изменяется в течение реализации дополнительной общеразвивающей программы);

– оформлению уникального детского объединения, основой которого является «сочетание профессионального руководства взрослого с самоуправлением детей, их активной творческой позицией членов объединения, субъектов педагогического процесса» [5, с. 29];

– неразрывной связи педагога с дополнительной общеобразовательной программой, которая самостоятельно разрабатывается им «с опорой на собственный замысел и профессиональную позицию, субъективное мнение о ее полезности» [84, с. 59];

– тесной взаимосвязи и выстроенной системе социального партнерства педагога дополнительного образования детей с субъектами различных образовательных организаций, общественных, культурно-исторических и экономических объектов ближайшего социума;

– целях, тактике, стратегии и специфике организации, на которой базируется детское объединение. В настоящее время в регионах Российской Федерации это организации, реализующие дополнительные общеобразовательные программы для детей различных возрастных категорий (дошкольники, младшие школьники, подростки и старшеклассники, студенты профессиональных образовательных организаций); организации различных ведомств и педагоги, осуществляющие образовательную деятельность как частные предприниматели;

– импровизационном характере деятельности, связанным с достаточно весомыми внешними и внутренними факторами. Поток незапланированных акций, смотров, конкурсов, фестивалей, проектов, выставок различного уровня, которые, по мнению педагогов-практиков, нарушают выстроенную в рамках рабочей программы систему и вносят в профессиональную деятельность педагога дополнительного образования детей значительные коррективы;

– приоритете личностного, ресурсного, аксиологического, полисубъектного, деятельностного и средового подходов к реализации профессиональной деятельности; погружении ребенка в интересный материал и «укорененный в

бытии личностный, аффективно окрашенный смысл» (В. П. Зинченко) данного вида деятельности, вызывающий у ребенка и педагога целый спектр совместно пережитых эмоций;

– круглогодичной профессиональной деятельности в рамках образовательной организации и осуществления отдыха детей и подростков в каникулярное время;

– разнообразию спектра самостоятельно разрабатываемых и реализуемых дополнительных общеобразовательных программ по срокам, уровням, содержанию, степени участия обучающихся, их категории и др.;

– более широких возможностях для дифференциации и индивидуализации целей и задач образовательного процесса, позволяющего педагогу реализовать принципы гуманизации образования и создавать уникальное пространство непосредственного, неформального взаимодействия ребенка и взрослого, в котором родитель – полноправный участник образовательного процесса, единомышленник педагога дополнительного образования детей;

– многоуровневом подходе профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, позволяющем выстроить образовательный процесс от уровня становления у ребенка интереса к выбранному им виду деятельности до уровня профессиональных проб;

– выстраивании педагогом деятельности в условиях отсутствия обязательного государственного образовательного стандарта, что позволяет развивать собственный педагогический почерк, свободно выбирать технологии, методы и содержание реализуемых программ, следуя природе познавательного развития личности ребенка [47, с. 93].

Проанализировав и обобщив работы ряда авторов, посвященные специфике функционала, профессиональной деятельности, профессиональной компетентности, личностным качествам педагога дополнительного образования детей, мы предприняли попытку ответить на вопрос, *кто же он – современный педагог дополнительного образования детей*. Так, исследователи характеризуют его:

– как *коуча*, помогающего ребенку стать успешным, научающего ставить перед собой цели и добиваться их, раскрывая способности и веру ребенка в себя [84, с. 200];

– *педагога-воспитателя*, раскрывающего способности ребенка, его индивидуальность; создающего условия для самореализации, самоутверждения; содействующего самообразованию, профессиональному самоопределению личности [6, с. 105];

– *конструктора организации (менеджмента)*, способного вдохновлять, поддерживать, мотивировать и убеждать, вовремя делегировать полномочия, вовлекая всех участников образовательных отношений в деятельность по интересам [85, с. 201];

– *развивающего наставника*, совмещающего традиционные технологии с приемами кураторства, консультирования, стажировки, взаимного обучения (*баддинга*), тьютеринга или особого взаимодействия педагога-наставника и ребенка по решению проблем творческой деятельности [85];

– *партнера педагога школы* в формировании воспитательного пространства личностного роста ребенка в ближайшем социуме и *личность*, представителя социальной общности взрослых, отличной от общности взрослых – учителей школы, олицетворение другого взрослого мира и носитель определенных (часто новых для детей) ценностей, культуры [там же, с. 106];

– *организатора* позитивной эмоциональной атмосферы детской среды, профессионала широкого профиля (педагог, учитель, воспитатель, специалист в определенной профессиональной деятельности; психолог, социолог, культуролог), творческую личность, индивидуальность, гражданина, человека с активной жизненной позицией, авторитета в глазах воспитанников [4, с. 22];

– *педагога-универсала*, главного стратегического и технологического ресурса системы дополнительного образования детей [53, с. 155];

– *особого агента социализации личности ребенка*, первоначально выбираемого ребенком или родителем, носителя живого продуктивного опыта творческой деятельности (*мастера своего дела*), одновременно берущего на себя

роль активного «участника и посредника взаимодействия двух или нескольких культур: принадлежащего миру взрослых, находящегося в интенсивном диалоге с представителями мира Детства» [152, с. 135].

Полагаем, что принципиальное значение для определения сущности феномена развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей имеет включение в комплекс аргументов *воспитания* как необходимого основания и одного из ведущих условий его позиционирования в собственной профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования представляется необходимым выделить воспитательный потенциал педагога дополнительного образования детей. В этой связи отметим такое отличительное свойство системы дополнительного образования детей, как приоритет воспитания, «воспитание увлеченности предметом деятельности» [33, с. 5–6] и фасилитаторский характер воспитательной деятельности педагога дополнительного образования детей как критерий его профессионализма [85].

Кроме того, важно подчеркнуть, что воспитательная деятельность, по меткому замечанию И. Д. Демаковой, осуществляется на «территории», где педагоги и дети «живут» вместе в пространстве Детства, в котором педагог осознает собственную личностно-профессиональную позицию в детско-взрослой общности как основе воспитания [43, с. 19; 44, с. 134].

Мы разделяем точку зрения И. Ю. Шустовой, выделяющей в качестве ведущего условия реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей необходимость «трансформации кружков, спортивных секций, студий и иных объединений в воспитывающие детско-взрослые общности» [156, с. 40], в которых развивается личностно-профессиональная полисубъектная деятельностная позиция педагога как воспитателя [39, с. 32].

Сформулированная авторами Концепции полисубъектности воспитания как условия конструирования социально-педагогической реальности (Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, Д. В. Григорьев, О. Ю. Кожурова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова,

П. В. Степанов, М. В. Шакурова) совокупность компонентов воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей (*аксиологический, теологический, концептуальный, персональный и интегративный*) позволила выделить наиболее значимые для нашего исследования содержательные аспекты данных компонентов (приложение А.2):

– личностные качества взрослого-воспитателя; профессионализм педагога дополнительного образования детей, его гражданская позиция и общественный статус; личность педагога – «воспитательный образец» для ребенка;

– гуманистическая и демократическая организация профессиональной деятельности, осуществляемой в сотрудничестве, сотворчестве с детьми, опорой на широкий выход образовательной деятельности в окружающий социум; педагог дополнительного образования детей – партнер педагога школы в формировании воспитательного пространства личностного роста ребенка в ближайшем социуме, что позволяет рассматривать развитие его личностно-профессиональной позиции в контексте межличностного разновозрастного общения;

– педагог дополнительного образования детей – педагог-воспитатель по личному призванию к работе с детьми, по потребности, готовности передать свой жизненный и профессиональный опыт;

– приоритет самообразования и самовоспитания в личностно-профессиональном росте педагога дополнительного образования детей [113, с. 29].

Резюмируя вышесказанное, обозначим, что вслед за П. П. Блонским мы рассматриваем воспитание как признак позиции педагога дополнительного образования детей, ведущий принцип его поведения в профессиональной деятельности по созданию условий для целенаправленного управления процессом развития личности ребенка (Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова), а стержнем, определяющим ценностно-целевые установки, мотивы и взгляды педагога, реализуемые им в референтной группе, становится его личностно-профессиональная позиция.

Определяя субъектные характеристики личности как основу развития личностно-профессиональной позиции, в ходе исследования мы выделили и

охарактеризовали *проблемные субъектные позиции* педагога дополнительного образования детей. Диагностика позволила выделить существующие варианты:

1. Педагоги дополнительного образования детей с выраженной позицией *профессионального сепаратизма и событийной депривации*. Они демонстрируют явно выраженную позицию отчуждения от профессиональной среды, при отсутствии методического сопровождения внутри образовательной организации предоставлены «сами себе», или на них со стороны администрации и коллег возложена непомерная ответственность – «они сами все могут». По нашему мнению, данные педагоги характеризуются осознанной или неосознанной недостаточной реальной включенностью в деятельность профессиональной общности, развитие личностно-профессиональной позиции у таких педагогов в полной мере не происходит.

2. Педагоги дополнительного образования детей с выраженной позицией *ведомого*, в которой педагог испытывает на себе «гиперопеку» со стороны субъектов образовательного процесса. Данную позицию отмечают как молодые педагоги дополнительного образования детей, так и представители педагогических сообществ, где безграмотная тактика методических служб и администрации не позволяет творить без «навязчивого сопровождения». В результате подобная тактика приводит к неспособности педагога нести ответственность за продукты своей деятельности и формирует *личностно-профессиональный инфантилизм*.

3. Педагоги дополнительного образования детей с выраженной позицией *скептика*. Педагоги с данной позицией в условиях постоянно изменяющихся условий профессиональной деятельности игнорируют преемственность в содержании и технологиях, неустойчивы в личностно-профессиональном развитии, им присуща разновекторность и отсутствие системности в работе с детьми, такие педагоги сами утверждают, что склонны к скептицизму.

4. Педагоги дополнительного образования детей в позиции *внешней конфронтации*, характеризующейся положительными взаимоотношениями и определением себя через причастность к «Другими» – коллегам внутри образовательной организации, но противопоставлением себя окружающему

социуму, например, педагогам из других образовательных организаций, созданием нездоровой конкуренции [48, с. 88–90].

Представленный в нашем исследовании обобщенный портрет современного педагога дополнительного образования детей дает возможность подчеркнуть его принципиальное отличие от учителя-предметника, воспитателя дошкольной образовательной организации и других категорий педагогических работников. Анализируя все предложения исследователей, рассматривающих профессионально-значимые личностные качества педагога дополнительного образования детей (Л. В. Алиева, И. П. Бахтина, Л. Н. Буйлова, М. А. Валеева, А. В. Золотарева, И. В. Калиш, С. Г. Косарецкий, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, С. Б. Серякова, И. Д. Фрумин и многие др.), в своей работе мы останавливаемся на его следующих субъектных характеристиках: мобильность и коммуникабельность; свобода и ответственность; гуманизм и эмпатия; креативность и гибкость; высокая степень мотивации к творческой продуктивной деятельности и инициативность; самостоятельность, целеустремленность и открытость изменениям; трудолюбие и даже в некотором смысле перфекционизм; субъектная активность и лидерство. Принципиальным, на наш взгляд, является не состав этих характеристик и завершенность его комплектования, а их сопряженность в личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Таким образом, развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей – непрерывный, целостный, не сводящийся только к обучению, профессиональной подготовке, повышению квалификации и профессиональной переподготовке процесс, он индивидуален и начинается с момента, когда педагог дополнительного образования детей приступает к практической профессиональной деятельности.

Опираясь на теоретико-методологические положения исследования, мы рассматриваем *«развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей»* как процесс, в котором происходит положительное преобразование внутренней потребности педагога быть субъектом активности: в самоопределении и самореализации, проявляющееся в осознании

ответственности в определении целей и ценностных ориентиров своих действий; в возрастании стремления к постоянному преобразованию профессиональной деятельности как способа максимальной реализации собственных возможностей и творческих сил; в приращении ответственности за свой личностный рост и способность к саморазвитию, к самообучению и профессиональной мобильности, к личностному и профессиональному самосовершенствованию; в овладении рефлексивными знаниями, умениями и способностями как субъекта образовательной деятельности и отношений; и заключается в последовательном переходе от одного уровня развития к другому через экспликацию показателей, свойственных развитию личностно-профессиональной позиции педагога на каждом уровне. Следовательно, личностно-профессиональную позицию педагога дополнительного образования детей можно интерпретировать через следующие качественные ее *детерминанты*: осознание специфики профессиональной деятельности и себя как полноценного члена профессионального сообщества; приверженность интересам и ценностным установкам профессионального сообщества; активность и сознательная вовлеченность педагога в жизнь профессионального сообщества (субъектность).

Идеи концепций непрерывного педагогического образования (С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, А. М. Новиков, Н. К. Сергеев, Т. Ю. Ломакина, А. К. Орешкина, М. Р. Илакавичус и др.) о понимании непрерывного образования как «продвижения» человека к саморазвитию, его готовности развивать и мобилизовать внутренние ресурсы дали возможность в работе обратить особое внимание на непрерывность данного процесса, приводящего к развитию педагога дополнительного образования детей одновременно как личности и профессионала. В настоящее время используется подход к непрерывному профессиональному развитию, который заключается в сдвиге от простого обучения (*training*), когда организация вмешивается в процесс изменений способности педагога успешно действовать, основываясь на практическом опыте, умениях и знаниях при решении профессиональных проблем, до поощрения и поддержки индивидуального учения (*learning*) как

индивидуального самоуправляемого процесса конструирования новых компетенций.

В нашем исследовании с опорой на Концепцию развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года делается акцент на непрерывности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей:

– как специально организованном и периодически осуществляемом в институциональном формате процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки (формальное образование);

– неформальном процессе посредством участия педагогов в различные рода просветительских программах, реализуемых общественными и социально ориентированными некоммерческими организациями; обучении в формате наставничества; реализации программ стажировок и др.;

– информальном процессе (стихийном, проходящем в процессе непосредственной работы, индивидуальной познавательной деятельности педагога).

Принимая во внимание тот факт, что субъектом региональной системы дополнительного образования детей является образовательная организация, а педагог дополнительного образования детей при условии наличия у него личностно-профессиональной позиции – агент данной организации в региональной системе образования ДОД, для нас важно суждение автора концепции «самообучающейся организации» П. Сенге о том, что «организации обучаются только через обучающихся индивидов» при изменении мировоззренческого мышления «от рассмотрения людей как беспомощных реципиентов к их пониманию как активных участников происходящего, от реагирования на настоящее к созиданию будущего» [125, с. 69].

В этой связи нам также интересна идея нескольких направлений в развитии, используемая в менеджменте и управлении человеческими ресурсами (И. Адизес, Г. Минцберг, К. М. Ушаков и др.), согласно которой существует индивидуальное развитие, развитие с учетом потребностей современной ситуации, развитие по

отношению к новым условиям профессиональной деятельности и развитие, направленное на совершенствование и обогащение смыслом деятельности отдельной личности, организации, более широких сообществ [93; 125] (*в нашем случае регионального профессионального сообщества педагогов дополнительного образования детей*).

Поскольку обобщенное понятие «позиция» воплощает *единство сознания и деятельности*, с опорой на типологию уровней развития профессионального сознания, представленную в исследовании С. Г. Косарецкого [73, с. 81], мы обозначили следующие уровни развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и относительно устойчивое соотношение *отличительных особенностей каждого из них*;

– *объектный*, характеризующийся показательной сосредоточенностью педагога на системе отношений с ребенком как объектном воздействии, а не субъектном взаимодействии; цель профессиональной деятельности педагога заключается на данном уровне только в трансляции знаний и контроле за строгим и точным соблюдением правил поведением детей, что по мнению самих педагогов является условием результативности детского объединения; поглощённостью процессом организации и проведения занятия и других форм деятельности участников объединения по интересам, вне налаживания «обратной связи», что не позволяет ему увидеть «себя со стороны»; фрагментарностью или полным отсутствием аналитической составляющей деятельности; индивидуальными опасениями внешних критических замечаний в свой адрес; активностью в поиске референтной группы;

– *задачный*, на котором педагог соотносит свою деятельность с неким шаблоном (образцом «как правильно») решения конкретных профессиональных задач и последующей демонстрацией своего понимания их смыслов; приобретает опыт анализа собственной деятельности через призму решаемых методических задач; идеализирует процесс взаимодействия с субъектами образовательного процесса, в основном работая на решение задач «здесь и сейчас»;

– *проблемный* с показательными для педагога обозначением своих ценностей, определяющих цели его профессиональной деятельности; активностью в поиске новаций, способов корректировки и совершенствования своей деятельности; рефлексивной позицией; направленностью на педагогическую поддержку становления субъектности каждого ребенка, проектирование и фасилитацию детско-взрослой общности в руководимом им объединении по интересам; на конструктивное взаимодействие и коммуникацию о всеми субъектами образовательного процесса.

Развитие личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей мы представляем через определение уровней развития и описание показателей, свойственных личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей на соответствующем уровне. Ход нашего исследования, наблюдения за профессиональной деятельностью педагогов, анализ продуктов их профессиональной деятельности, результаты индивидуальной и групповой рефлексии слушателей курсов повышения квалификации позволяют выделить характеристики показателей трех уровней развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, представленных в таблице 1.

Отметим, что каждый уровень – это процесс «предсказуемого продвижения от жизненной ориентации на внешний мир, в значимой степени, определяемой извне, к внутренней жизни – более самостоятельному определяемому существованию, к внутреннему как опоре, стержню, со временем проявляющейся как тенденция – склонность «становиться более своеобразными и самоактуализирующимися» [80, с. 719–721].

Таблица 1 – Характеристика показателей уровня развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей

Компоненты ЛПП ПДО	Показатели уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования		
Мотивационно-ценностный («хочу», «ценю»)	объектный уровень	задачный уровень	проблемный уровень
	<ul style="list-style-type: none"> – ценности заявляются педагогом, но не заложены в основу его профессиональной деятельности, акцент на технологизацию образовательного процесса без осознания специфики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей; – педагог избегает погружения в вопросы личностно-профессионального развития при общении с коллегами; – педагог не испытывает потребности в постоянном развитии собственных творческих сил; – у педагога отсутствует устойчивое ценностно-смысловое отношение к целям и результатам профессиональной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – педагог декларирует профессионально-личностные ценности, но предпочтение при наличии противоречий в деятельности отдает методам и способам деятельности, а не ценностным установкам, есть попытки перевода ценностей в цели на отдельных этапах реализации образовательного процесса; – педагог ищет себя, пытается выстроить траекторию личностно-профессионального саморазвития; – ценностные ориентиры педагога выполняют роль внутренних стимулов 	<ul style="list-style-type: none"> – педагог самостоятельно определяется в выборе собственных профессионально-личностных ценностей и смыслов; говорит о себе как о носителе ценностей; личностно-профессиональные ценности и смыслы заложены в основу целеполагания профессиональной деятельности; – у педагога сформировано ценностное отношение к себе как участнику профессионального диалога, «носителю знания и незнания в профессиональной сфере»; – личностно-профессиональное самосовершенствование-смысл и цель профессиональной деятельности педагога; – ценностные ориентиры педагога выполняют не только роль внутренних стимулов, но и принимаются педагогом в качестве критериев результативности его деятельности

Продолжение таблицы 1

Компоненты ЛПП ПДО	Показатели уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования		
Когнитивно-творческий («я знаю, что могу»)	объектный уровень	задачный уровень	проблемный уровень
	<ul style="list-style-type: none"> – педагог затрудняется в описании собственной профессиональной деятельности, не выходит на последовательность в решении профессиональных задач; – педагог позиционирует себя субъектом цифровой образовательной среды региона, но использует ее как источник получения оперативной информации и не более того; – педагог имеет смутное представление о ресурсной базе региональной системы дополнительного образования детей 	<ul style="list-style-type: none"> – педагог предпочитает описание собственной профессиональной деятельности без аналитики, констатирует ее этапы в виде последовательного решения задач; – педагог позиционирует себя субъектом цифровой образовательной среды региона, но использует ее только как территорию устранения профессиональных дефицитов; – педагог имеет общее представление о ресурсной базе региональной системы дополнительного образования детей, но активно не использует ее для развития собственного профессионализма; – педагог усложняет встраиваемые им формы взаимодействия с коллегами: от простого обсуждения и констатации к созданию ситуации проблематизации и самоопределения в ней 	<ul style="list-style-type: none"> – педагог участник групповой и индивидуальной рефлексии профессиональной деятельности, он – сторонник диалогового способа решения профессиональных задач; – педагог позиционирует себя активным субъектом цифровой образовательной среды региона как территории определения и устранения профессиональных рисков и дефицитов, он – участник мобильного образовательного процесса; – педагог активно использует потенциал ресурсной базы региональной системы дополнительного образования и участвует в ее расширении; – педагог активно и сознательно вступает в кооперацию с другими педагогами

Продолжение таблицы 1

Компоненты ЛПН ПДО	Показатели уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования		
Регулятивно-деятельностный («я знаю, что выбираю, как могу делать»)	объектный уровень	задачный уровень	проблемный уровень
	<p>– педагог консервативен в выборе средств и методов профессиональной деятельности; страшится (боится) критических оценок со стороны коллег и родителей при этом сам не выступает с конструктивной критикой в адрес коллег («дабы не испортить взаимоотношения») или наоборот берет на себя роль критика ради демонстрации уровня собственного профессионализма;</p> <p>– педагог включается в межучрежденческое и межведомственное взаимодействие на основе норм деятельности («так принято, так надо», «так делают многие коллеги»);</p> <p>– педагог не идентифицирует себя с профессиональной общностью педагогов дополнительного образования детей (он – спортсмен, вокалист, хореограф, но не педагог);</p> <p>– педагог присваивает нормы и правила профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, нет четкого понимания нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность педагога дополнительного образования детей</p>	<p>– педагог идентифицирует себя с профессиональной общностью педагогов дополнительного образования детей, реализующих программы определенной направленности (я – педагог художественной направленности),</p> <p>– идеализирует процесс взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса, работает на решение задач «здесь и сейчас»;</p> <p>– педагог проявляет интерес к деятельности профессионально-педагогического сообщества и отдельным педагогами-мастерами, педагог выстраивает образ деятельности и соотносит его с условиями данной деятельности;</p> <p>– педагог выстраивает собственную профессиональную деятельность четко в соответствии с разработанными для него нормами и требованиями</p>	<p>– педагог сознательно включается в межучрежденческое и межведомственное взаимодействие на основе проектно-творческого взаимодействия и креативного проектирования, он «умеет учиться» и готов решать нестандартные ситуации в образовательном процессе;</p> <p>– педагог идентифицирует себя с профессиональной общностью педагогов дополнительного образования детей, выстраивает содержание программ и профессиональную деятельность в контексте коллаборации и междисциплинарного подхода;</p> <p>– педагог готов оказывать адресную помощь коллегам, к восприятию конструктивной критики и адаптации содержания профессиональной деятельности под запросы социума;</p> <p>– педагог четко соблюдает требования и нормы, регламентирующие его поведение в образовательной среде и может быть инициатором новых требований и норм (при разработке экспертных карт, локальных актов образовательной организации, коллективного договора, Устава образовательной организации и т. п.)</p>

Продолжение таблицы 1

Компоненты ЛПП ПДО	Показатели уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования		
Результативно-рефлексивный («могу делать и делаю»)	объектный уровень	задачный уровень	проблемный уровень
	<ul style="list-style-type: none"> – педагог осуществляет оценку не реальной профессиональной деятельности, а задуманного образца («вот так должно было быть», «как надо»), отмечается шаблонность в оценке, отсутствует рефлексивная позиция; – в ходе курсов повышения квалификации педагог просто пассивный участник «наблюдатель» за процессом; – педагог «не видит» собственную деятельность, акцент на непосредственную реализацию данной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – преодолевая профессиональные трудности, педагог выходит на рефлексивную позицию и рассматривает профессиональные затруднения как неудачи в решении поставленных задач; – в ходе проведения курсов повышения квалификации педагог интенсивно познает профессионально-педагогическую деятельность и себя в ней; – педагог находится в поиске референтной группы, «работает на собственный авторитет»; – педагог анализирует собственную деятельность через призму последовательно решаемых задач, которые носят в основном методический характер 	<ul style="list-style-type: none"> – отмечается импровизационный характер профессиональной деятельности, педагог активно выбирает содержание и способы деятельности (ответственное целеполагание); – профессиональная деятельность педагога направлена на создание полезных контактов на уровне региона с ориентацией на доверительные и долгосрочные взаимоотношения – профессиональный нетворкинг; – педагог не просто «слушатель» курсов повышения квалификации, а источник организации смыслов собственного обучения, взаимодействия с другими (с чужой информацией); – педагог имеет определенный статус в референтной группе, сам является для коллег «значимым другим»

Процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога под влиянием социально-педагогических условий региона представляет собой последовательность качественных изменений, выраженных в относительно устойчивом соотношении отличительных особенностей объектного, задачного и проблемного уровней.

Таким образом, в нашем исследовании важно не только выделение и констатация того или иного уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, но и выявление потенциальных возможностей (ресурсной базы) региональной системы ДОД, социально-педагогических условий, обеспечивающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей обеспечивает его интеграцию в единую профессиональную общность региональной системы ДОД; реализацию потребности педагога дополнительного образования детей в принадлежности к профессиональной группе, где чувство «Мы» помогает минимизировать риски и профессиональные дефициты, обеспечивая педагогу дополнительного образования детей уверенность и стабильность в изменяющихся социально-экономических условиях региона, фиксирует единство интересов педагога дополнительного образования детей с данной профессиональной общностью, позволяет ему оказывать на нее влияние.

Так, решение задачи определения сущности и специфики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД через раскрытие ключевых аспектов его профессиональной деятельности позволило выявить и обосновать совокупность социально-педагогических условий, обеспечивающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

1.3. Социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и модель их реализации в региональной системе дополнительного образования детей

Для выявления и обоснования социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД уточним сущность понятий «условия», «педагогические условия» и «социальные условия».

Анализ справочно-энциклопедических изданий и научной литературы позволил отметить, что для раскрытия содержания понятия «условие» используются разные значения. Условие – это состояние, но и обстоятельство или правила, от которых что-либо зависит. В разных областях науки понятие «условие» часто используется в значении требования, предъявляемого одной из договаривающихся сторон. Допускается и указание на то, что условие есть «внешняя обстановка, в которой что-нибудь происходит» [103, с. 619].

«Условие» как философская категория определяет «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления»; как совокупность конкретных условий данного явления и образует среду его протекания, возникновения, существования и развития [144, с. 707].

В психологии сущность понятия «условие» представлено в контексте развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [99, с. 270–271].

Обращение к философским изданиям позволило зафиксировать, с одной стороны, значимый для нашего исследования смысл категории «условие» как отношение предмета к окружающей действительности, явлениям объективной

реальности, а также относительно себя и своего внутреннего мира. С другой стороны, в соответствии с принципом объективной реальности отметить, что совокупность условий является частью среды, так и конкретная среда есть конструктор условий.

Считаем необходимым выделить условия, создаваемые человеком как фрагмент среды (жизненной, социальной, культурной, образовательной и др.), и обозначить их как результат активного отношения человека и среды. Так возвращаясь в работе к суждению о среде как пространстве региона (объективной реальности), выделяя ракурсы социокультурной среды, образовательной среды (то, что создано людьми в пространственно-временном континууме). В этом плане речь идет об условиях, которые объективно даны и субъектно выстроены в конкретную композицию.

Развивая мысль В. Н. Сагатовского о синонимичности понятий «причина» и «условие», отметим, что не все объективные или субъектно создаваемые условия могут стать необходимым и достаточным «носителем» (быть причиной) тех изменений, которые важны для развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей. Соответственно, в ходе опытно-экспериментальной работы будет создан *прецедент сознательного выстраивания совокупности условий, обуславливающих определенные следствия*. Таким образом, изменяя условия, можно изменять и способ действия причины [122, с. 271]. Данные положения стали методологическими ориентирами осмысления не только сущности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей, но и обоснованного выбора совокупности социально-педагогических условий, способствующих этому развитию.

Обращение к понятию «социально-педагогические условия» создало повод для конкретизации понятий «социальные условия», «социокультурные условия» и «педагогические условия» с последующим установлением их соотношения.

Современные исследователи (М. Р. Битянова, А. А. Бодалев, Е. Л. Доценко, А. Н. Пригожин, А. И. Субетто и др.), опираясь на лексическое значение слова «социальный» (связанный с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу), рассматривают *социальные условия* как *социальную среду* жизни и деятельности человека в обществе; *систему или совокупность множества обстоятельств, возможностей* реально существующих социальных явлений, качеств, свойств, отношений определяющих процессы возникновения, существования и развития любого социального объекта; *среду*, с которой опосредованно или непосредственно взаимодействует личность, испытывая ее воздействие и влияя на нее по своему усмотрению.

Для исследования процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей продуктивным стало сложившееся в науке понимание категории «социокультурное» как взаимодействия между индивидами, группами, организациями во всех сферах их жизнедеятельности, которое предполагает соизмеримость, единство культурных норм и ценностей, сознательно усвоенных ими, а также определенных общественных, социальных структур, в которых эти культурные феномены (смысловые конструкции) проявляются (Н. И. Лапина, Л. Г. Ионина, Л. Г. Сокурянская).

Констатируем и методологическую значимость идей П. А. Сорокина. Ученый опирался на понятие «социокультурные условия», считая, что социокультурным является все то, что «люди получают от других людей благодаря непрекращающемуся взаимодействию с культурой как носителем «надорганических ценностей», т. е. собственно социальное, «находится исключительно в сфере взаимодействующих людей и продуктов их взаимодействия» [138, с. 156–173].

Как следует из анализа работ в области философии, культурологии, социологии и психолого-педагогических исследований, единой терминологической определенности в трактовке понятия «социокультурные

условия» не существует, причем в ряде работ данное понятие синонимично понятию «социокультурная среда», содержание которого трактуется:

– как предпосылка познавательной деятельности, в рамках которой формируется особое мировоззрение и научная парадигма (Г. С. Батищев, Т. Кун, М. С. Каган, М. Фуко [19, с. 110–112; 62, с. 48; 147, с. 211]);

– целостная социокультурная система, способствующая распространению культурных ценностей, стимулирующая групповые интересы, активизирующая социокультурный контекст (С. Н. Иконникова, В. С. Оссовский [58]);

– часть широкого пространства, с которой субъект соприкасается, живет и находится в постоянном взаимодействии с ней; то, что способствует его активности и посредством чего он реализует себя как личность (Ю. С. Мануйлов [89, с. 38]);

– конкретные социальные пространства или совокупность различных условий в семье, образовательных организациях, в многоликой среде города, региона, страны в целом, посредством которых человек в процессе всей своей жизни включается в культурные связи общества, приобретая возвышающий или низвергающий опыт самостоятельной культурной деятельности, культурного саморазвития, самоопределения и самоактуализации (Б. П. Битинас, Б. З. Вульф, Н. Б. Крылова [24, с. 91; 35, с. 429]);

– фактор развития и образования личности через организуемый воспитательный процесс, направленный на различные аспекты воспитания личности, формирование ценностных ориентаций, усвоение социального опыта и приобретение новых качеств, необходимых человеку для жизни (К. А. Абульханова - Славская, Е. В. Бондаревская, В. А. Ясвин и др. [2, с. 79; 29, с. 97; 160, с. 114]).

Важную роль в разработке темы исследования играют работы, в которых трактовка социокультурной среды (социокультурных условий) указывает на значение ее как внешней по отношению к индивиду реальности, характеризуемой как «исходный пункт деятельности» и одновременно как «предмет озабоченности», отличительными особенностями которого являются уровень творческого потенциала людей и уровень их рефлексии, масштаб инициативы,

мощность и характер инноваций, содержание доминирующих ценностей, нравственного идеала и т. д. [17, с. 337].

Принимая точку зрения Р. Х. Шакурова, считаем необходимым акцентировать внимание на том, что социокультурная среда региона представляет собой создаваемую реальность, участвующую в формировании личности [151, с. 59], и вслед за В. Н. Кимковым отметим, что данная создаваемая реальность представляет собой управляемое взаимодействие трех ценностных пространств: материального, деятельностного и отношенческого [66, с. 30–31], что полностью соответствует логике нашего исследования.

Вместе с тем развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в значительной степени зависит от его собственного внутреннего мира как особой среды – «микрокосма» (Л. И. Новикова, В. И. Слободчиков) [101; 118].

Опираясь на данные идеи, а также учитывая предложенное в параграфе 1.2 понимание региона как социокультурной реальности и системы дополнительного образования детей как одного из базовых концептов и субъекта образовательной системы региона, представляется важным выделить прецедент его позиционной самоорганизации в отношениях с внешней средой, обуславливающей ответы на требования, выполнение своего функционального предназначения, сохранение и воспроизводство самого себя как социального института, изменяя и влияя на социокультурные процессы.

Обращение к трактовке термина «педагогические условия», представленной в психолого-педагогических исследованиях В. И. Андреева, С. А. Дыниной, М. В. Зверевой, Н. В. Ипполитовой, Б. В. Куприянова, А. М. Новикова, В. М. Полонского, Н. М. Яковлевой и многих других, предлагает отождествлять условия с понятиями «возможности», «ресурсы», «меры», «обстоятельства», «требования», от которых зависят содержание и результаты образовательного процесса, с комплексом форм и методов педагогической деятельности (педагогического процесса, образовательной деятельности) или педагогической

системы, который направлен на эффективное функционирование и развитие [9; 50; 59; 78; 114; 158].

Нам представляется, что основной смысл понятия «педагогические условия» состоит в том, что оно обозначает совокупность возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (В. А. Беликов, Н. В. Ипполитова, А. Я. Найн и др.) [21; 59; 98].

При этом важно в этой совокупности педагогических условий разграничивать, но признавать приоритетность диалектики связи внешних и внутренних условий, их комплементарности, способствующей достижению целей развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Таким образом, уточняя понятие *«социально-педагогические условия развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей»*, считаем необходимым сфокусировать внимание на его сущности как совокупности целенаправленно создаваемых и осваиваемых на практике возможностей социокультурной среды региона для сохранения постоянной направленности на субъектность личности педагога, способной к самоидентификации и самоактуализации в сфере дополнительного образования детей.

В логике идей Н. М. Борытко подчеркиваем, что целенаправленно создаваемые социально-педагогические условия в региональной системе дополнительного образования детей становятся фактором, оказывающим существенное влияние на протекание процесса личностно-профессионального позиционирования педагога именно тогда, когда они «в той или иной мере сознательно им самим конструируются, интенционально предполагая результат» [31, с. 116].

Социально-педагогические условия, с одной стороны, определяют ситуации благоприятного развития позиции педагога дополнительного образования детей есть результат осознанной, целенаправленной деятельности и самоорганизации

субъектов системы дополнительного образования детей в контексте среды региона, включающей процессы:

– *адаптации* через освоение совокупности имеющихся пространственно-средовых возможностей региона;

– *поддержки* определенного уровня организации и содержания деятельности педагога дополнительного образования детей при изменении условий функционирования организаций этой системы;

– *дополнения (восполнения лакун)* условиями, способствующими развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и их *корректировки*, с целью снижения тех факторов, которые тормозят ее развитие;

– *преобразования* внешней и внутренней среды, но главное, собственного преобразования (саморазвития, самосовершенствования).

С другой стороны, изучение, анализ и обобщение сложившейся практики дополнительного образования детей позволили выделить следующие *факторы*, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога:

– *недооценка в целом самооценности профессии педагога дополнительного образования детей в системе педагогических профессий, низкий статус педагога дополнительного образования детей (дополнительное – «необязательное»);*

– *размытость представлений педагогов дополнительного образования детей о ценностях и смыслах профессиональной деятельности, осознание и принятие себя зачастую только сквозь призму предметной деятельности (вокал, хореография, вязание, декоративно-прикладное творчество, спорт и др.), в связи с чем формируется неопределенность ценностно-смысловых установок и целостности образа педагога дополнительного образования детей как профессионала и, соответственно, низкий уровень осознания (рефлексии) специфики выбранной педагогом профессиональной сферы;*

– *недостаток форм научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей,*

актуализирующих собственную траекторию личностно-профессионального позиционирования педагога;

– *отсутствие на региональном уровне программ и проектов, непосредственно ориентированных на решение проблем развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и создающих условия мотивации, организационного и содержательного обеспечения процесса развития и саморазвития педагога в каждой организации и региональной системе дополнительного образования детей в целом;*

– *«заурочивание» воспитания (по В. А. Караковскому) [64, с. 20] и дополнительного образования детей, и как следствие, недооценка воспитательного потенциала дополнительного образования детей управленческими командами различного уровня и педагогами сущности ценностной составляющей учебного занятия, в котором осуществляется культурное и социально-профессиональное самоопределение не только ребенка, но и самого педагога;*

– *недостаточная эффективность использования потенциала педагогов дополнительного образования детей в реализации процесса интеграции общего и дополнительного образования детей, организации сетевых форм реализации образовательных программ разного вида;*

– *отсутствие у ряда педагогов навыков и опыта позиционирования, реального продуктивного взаимодействия с профессиональным сообществом региона, что является следствием некой личностно-профессиональной изолированности;*

– *стереотипы и шаблоны в профессиональном сознании педагога, например, «все педагоги дополнительного образования детей – творческие личности», «дети делятся на способных и неспособных», «у всех педагогов после 50 лет отмечается профессиональное выгорание», «мои проблемы никого из коллег не волнуют, все заняты решением собственных проблем», «педагоги всегда категоричны в своих суждениях», «педагог не может и не должен показывать детям свои чувства, слабые стороны – он безукоризненный лидер» и др.;*

– *страх педагога показаться неумелым и непродуктивным*, наличие негативного опыта некорректных критических замечаний со стороны коллег и администрации, несправедливая оценка деятельности или, наоборот, *завышенный уровень притязаний*, открытые заявления о собственной значимости, порождающие чувство превосходства, попытки утвердиться за счет других, нарциссизм.

Выявленные факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, позволили с опорой на идеи *контекстного* (А. А. Вербицкий [34]) и *социокультурного* (А. М. Цирульников, Н. Б. Крылова [13; 149]) *подходов* выйти на поиск совокупности социально-педагогических условий, способствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД. С позиции данных подходов возможность понимания условно отдельного «текста» дополнительного образования детей определяется богатством его внутренних связей с контекстом региона, рассматриваемого как среда динамичного соотношения социума и культуры, выступающего «не просто как смысловой контекст, а реальная жизненная ткань» [149, с. 22], в которую объективно «вплетено» развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Первый круг поиска социально-педагогических условий соотносится с широким контекстом внешней среды, но запрограммированность на раскрытие темы исследования обязала сосредоточиться на *факторах ближайшей внешней среды*, влияющих на становление и развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. К таковым мы относим:

– дополнительное образование детей региона как особый *социальный институт*, имеющий свои границы и состоящий из организаций разного вида и статуса в системе образования, формально объединенных общей целью, предназначением, одинаковыми функциями, нормами и правилами, системой социальных отношений в соответствии с предъявляемым разнородным и

постоянно изменяющимся социальным заказом; свою администрацию с собственными органами управления и способами прямого или опосредованного воздействия, иногда выступающий только как «транслятор» влияний более широкой социальной среды;

– *сеть организаций дополнительного образования детей* как автономных социальных организаций, так и структурных подразделений других образовательных учреждений и организаций, объединяющих сотрудников, пользующихся всеми правами педагогического работника. Их состав, роль и место в контактах с детьми – участниками образовательного процесса объединений по интересам, должностные обязанности, квалификация, мотивация, уровень культуры и т. д. отличаются особым разнообразием в каждой конкретной организации. Среди них есть те, которые много лет работали в данной системе, те, кто начинал ребенком и, получив образование, вернулся в дополнительное образование детей, те, кто приходит после окончания колледжа или вуза – молодые специалисты, и те, для которых дополнительное образование детей – это сверхштатная нагрузка. При этом личностно-профессиональное позиционирование каждого педагога, их должностные статусы, формальные функциональные обязанности и полномочия, как и отношения между всеми педагогическими кадрами, регламентируются различного рода нормативными документами, процедурами, набором правил;

– *систему специализированного сопровождения и обеспечения* деятельности организаций дополнительного образования детей и информационная инфраструктура, создаваемая всем сообществом, позволяющая осуществлять коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих уровню развития данного сообщества;

– *совокупные и разрозненные социальные требования* общества к системе дополнительного образования детей, к каждой его организации, в том числе к педагогам, декларируемые как *социальный заказ* различных по составу субъектов – заявителей образовательных и культурных потребностей, запросов и ожиданий.

В условно выделенной нами ближайшей *внешней среде* создаются социально-педагогические условия, меняющие должностные функции, обязанности педагогов, их личностно-профессиональные интересы, повышающие квалификацию и уровень образования педагогов, изменяющие не только персональную культуру, но и культуры профессиональных и межличностных отношений, в которых особенно важно выделить взаимодействие, сотрудничество, сотворчество всех участников образовательной деятельности и отношений, что гарантирует сохранение, воспроизводство, закрепление института дополнительного образования детей в регионе, а также снижает спонтанность, ситуативность поведения каждой организации и их педагогических коллективов и обеспечивает поведение предсказуемое, которое ожидается, моделируется, регулируется.

Следуя уже отмеченной диалектике связи внешних факторов и внутренних условий, обуславливающих развитие личностно-профессиональной позиции педагога, во втором круге поиска нами были выделены наиболее влиятельные компоненты внутренней среды организаций дополнительного образования детей:

– *неформальная организация* людей в каждой организации и между организациями этой системы на основе личных симпатий, дружеских отношений, общности взглядов, склонностей и интересов;

– *внутренний ситуационный фон* жизнедеятельности каждой организации, охватывающий уклад жизни, укоренившиеся традиции и ритуалы, организационную культуру, социально-психологический климат, настроение и мнения, в той или иной степени разделяемые всеми;

– *внутренний мир педагога* как относительно автономный «микрокосм» во внутренней среде организации с легализованным правом авторской разработки и осуществления дополнительной общеобразовательной программы, «состоящих из комбинации разных способов действия: рациональных с максимальным стремлением достижения целей по отношению к результатам обучающихся; ценностных, следующих из убеждений и принципов; аффективных, направляемых и регулируемых определенным эмоциональным состоянием; традиционных,

основанных на привычке, а потому минимально опосредствованных осмысленным целеполаганием» [86, с. 22].

В логике внутренних условий важно снижение спонтанности, ситуативности поведения каждого педагога и групп, достижение предсказуемого поведения, которое ожидается, моделируется, регулируется и благодаря специальным управленческим действиям администрации организаций дополнительного образования детей и организованной деятельности представителей методических служб, ресурсных центров с инициативными педагогами позволяет мотивировать и сопровождать процесс самоорганизации педагога в своем позиционировании, но уже на уровне каждой организации как субъекте региональной системы дополнительного образования детей.

Отдельного внимания заслуживают показательные для каждой региональной системы дополнительного образования детей сквозные или посредствующие социально-педагогические условия:

– *внутренние самоорганизующиеся среды* по принципу «изнутри наружу» (Дж. Моргенстерн), генерируемые сообществами и индивидуумами в процессе проектирования развития по собственному замыслу [95, с. 202]. Каждый педагог дополнительного образования детей обладает личностно-индивидуальными характерологическими качествами, имеет собственные профессиональные запросы и ограничения (дефициты), является профессионалом – деятелем, который обладает легитимным правом авторства в своей образовательной деятельности и, соответственно, способен на самодеятельность в значении самостоятельности, основанной на единстве внутреннего побуждения, индивидуальной инициативы, добровольного выбора способа действия в своем позиционировании;

– *коллективная ментальность* или «самая общая характеристика педагогических кадров дополнительного образования детей как адептов внешкольного образования, суть которой – характеристика относительно устойчивой совокупности сознательных и бессознательных установок людей, их предрасположенности к определенному типу ценностей, мышления и действия» (Л. Г. Логинова), что сплачивает их в особую социальную общность педагогов

дополнительного образования детей и актуализирует публичное выражение собственной личностно-профессиональной позиции.

С учетом представленного ранее понимания личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей (см. параграф 1.1) и ее развития в региональной системе дополнительного образования детей (см. параграф 1.2), в ряду обозначенных условий особое значение имеют механизмы, обеспечивающие положительную динамику этого процесса.

Внимательное изучение нормативных и правовых материалов, теоретических источников и существующей практики регионализации дополнительного образования детей позволило отнести к внутренне взаимосвязанным инвариантам в составе этих социально-педагогических условий:

– *научно-методическое сопровождение* профессиональной деятельности педагогов: функционирование региональных стажировочных и базовых площадок; разработку на различных уровнях (от учрежденческого до регионального) программ научно-методического сопровождения педагогов, направленных на развитие навыков и опыта позиционирования и повышения уровня их мотивации к личностно-профессиональному развитию, позволяющих создать педагогу собственной модель развития личностно-профессиональной позиции;

– *реализацию разнообразного по содержанию пакета дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки* при условии, что организационной, содержательной и познавательной осью данного процесса является педагог дополнительного образования детей как субъект, усиливается его роль и значение, происходит *субъективизация знания*. Педагог не просто «слушатель курсов», а источник организации смыслов собственного обучения, своей профессиональной деятельности, взаимодействия с коллегами (чужой информацией). В ходе курсов повышения квалификации акцентируется внимание на *эффективной организации групповой деятельности (команд)*, в том числе и команд отдельных образовательных организаций, не только принимающих задание работать вместе, но и ощущающих (осознающих) в этом необходимость. Сознательная кооперация

педагогов друг с другом ориентирована на общую цель – *эффективное учение всех*. Таким образом, общая цель и успешность каждого педагога создают дополнительный мотивационный фактор для саморазвития и профессиональной самореализации педагога дополнительного образования детей (Х. Й. Лийметс, А. Ю. Уваров);

– *институт наставничества* – систему, включающую пролонгированное наставничество или тьюторинг как особую форму сопровождения развития личностно-профессиональной позиции педагога, обеспечивающую оказание ему квалифицированной помощи в позиционировании, разработке и реализации программы карьерного роста; использование наставничества как в процессе повышения квалификации педагогов, так и в качестве организованной на постоянной основе деятельности, в том числе в дистанционном формате при выделении типологии и функций наставников по Э. Парслоу и М. Рэй: *корпоративный*, действующий как руководитель, советчик и консультант на различных стадиях профессиональной карьеры наставляемого; *квалификационный*, сопровождающий наставляемого при прохождении определенной программы обучения; *социальный наставник*, выступающий в роли друга, эксперта-советчика или консультанта [106];

– *практики конструктивного проектно-творческого взаимодействия* между отдельными педагогами, коллективами организаций разного вида, ведомствами региона, выстроенные на принципах паритетности (равенства), добровольности, вариативности, культуросообразности, взаимной заинтересованности, диалогичности, поддержки и взаимопомощи, а также принципе обоюдной ответственности с целью подготовки совместных проектов, грантов, разработки и реализации сетевого формата дополнительных общеобразовательных программ, проведения серии проектных стратегических сессий. В этом случае реализация возможностей социокультурной среды региона возможна на основе *средового подхода* (Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин), в основе которого заложены принципы педагогического исследования и проектирования с учетом факторов личностного и профессионального развития

педагога. Ощущая себя частью проекта, видя продукты творческого проектирования, педагог рассматривает условия, подтягивает внутренние и внешние ресурсы, понимает перспективы собственной профессиональной деятельности. Становясь субъектом социокультурного взаимодействия, педагог оказывается в ситуации необходимости развития собственной личностно-профессиональной позиции. Разнообразие форм организации, возможность освоения социокультурной среды региона и позиционирования себя в ней, «творческое отношение в сочетании с креативными умениями порождает творческий способ бытия в профессиональной сфере» [70, с. 15];

– построение организаций дополнительного образования детей как *«самообучающихся организаций»* (П. Сенге), в которых педагоги постоянно расширяют свои возможности, «взрачивают» новые способы мышления, постоянно учатся тому, как «учиться вместе» (друг у друга и у детей);

– *конкурсное движение в регионе* – активное участие педагогов дополнительного образования детей в конкурсах профессионального мастерства разного уровня и вида (в качестве конкурсанта, консультанта, члена жюри, ведущего церемонии);

– *инициативно создаваемое пространство разных форм коммуникации и профессионального общения* педагогов, обучающихся и родителей. Встречи - события, решающие проблему заинтересованности педагогов дополнительного образования детей в диалогическом расширении поля осознанного участия в разного рода образовательных событиях, требующих проявления собственной личностно-профессиональной позиции в отношении происходящего. Занимаемая педагогом личностно-профессиональная позиция в данной случае становится продуктом его собственного труда, образа жизни и окружающей его социокультурной среды. В исследовании с опорой на работы Д. В. Григорьева выделены следующие типы образовательных встреч: *встреча с личностью* – педагогом-мастером, профессионалом высокого класса, специалистом другой сферы профессиональной деятельности, достигшим успеха и реализовавшимся в профессиональной деятельности; *встреча с текстом*

(документальным или художественным, литературным, кинодраматургическим, театральным, текстом живописи и архитектуры), в котором представлен опыт продуктивной творческой деятельности и самореализации педагогов; знакомство и обсуждение данных текстов; *встреча с условной позицией* (в деловой игре, тренинге, мастер-классе, хакатоне и др.), в которой возможно «проиграть», «пережить», «проработать», «прочувствовать» состояния значимые для реальной профессиональной деятельности [38, с. 130]; создание в регионе «*сообществ практики*» (Д. Лав (D. Law), Э. Венгер (E. Wenger), Э. Лессер (E. Lesser), Ю. М. Плотинский, Б. З. Мильнер, М. К. Мариничева и др.) как неформальных объединений представителей педагогического сообщества системы дополнительного образования детей (ассоциации, веб-сайты, клубы), заинтересованных в личностно-профессиональном развитии педагога посредством обмена опытом в режиме диалога «равного с равным».

В основу деятельности региональных «сообществ практики» заложен деятельностный подход и желание педагогов дополнительного образования детей учиться вместе, играя в этом процессе периферическую или ключевую роль. При этом в течение всей профессиональной деятельности педагог дополнительного образования детей проходит через несколько таких сообществ, которые развиваются благодаря разнообразию видов деятельности, сосредоточенных как на личном общении между участниками, так и на онлайн-общении педагогов из разных образовательных организаций региона. Становясь базовой для перспектив развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей замысел «сообщества практики» обогащает в регионе усилия по созданию живой динамичной системы, где каждый педагог может найти для себя что-то полезное на различных уровнях, от местного сообщества до отдельных организаций, сотрудничество муниципалитетов региона.

Стирая организационные и географические границы в регионе, «сообщества практики» в условиях независимости, неформальности, ориентации на практические аспекты, пересечение границ, дают педагогу дополнительного образования детей возможность понять собственные образовательные потребности

и потребности образовательной организации в определенных областях знаний, взять на себя коллективную ответственность за управление знаниями, в которых они нуждаются.

Педагоги дополнительного образования детей, вступая в определенные отношения с «сообществом практики» проходят определенный путь развития внутри данного сообщества, переходя от первичного легитимного участия к полноправному членству в профессиональном сообществе. Полная принадлежность к «сообществу практики» предполагает, что педагог дополнительного образования детей владеет знаниями и готов реализовать себя в разнообразных видах профессиональной деятельности (приложение Г.4), при этом траектория движения педагога в «сообществе практики» может рассматриваться как процесс непрерывного развития его личностно-профессиональной позиции;

– *наращивание ресурсов цифровой образовательной среды региона, обеспечивающей решение задачи развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей: выстроенную систему видео-конференц-связи; социальные сети; библиотеку верифицированного контента дополнительных общеобразовательных программ, информационно-методического ресурса; выработку средств измерения степени сформированности профессиональных компетенций и выявления профессиональных дефицитов по модели I-SMART Skills; организацию деятельности региональной интернет-площадки «Территория определения и устранения профессиональных рисков и дефицитов», позволяющую раскрыть и осмыслить весь диапазон конкретных профессиональных нужд и проблем педагогов, получить возможность выработки стратегии и способов их разрешения;*

– *проведения мониторинга характера, динамики и результатов развития личностно-профессиональной позиции педагога с целью определения стратегии и планов формирования кадрового потенциала региона. Разработка критериально-диагностического инструментария, проведение диагностических процедур с целью выявления динамики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, оптимального выбора содержания и*

технологий работы с данной категорией педагогических работников на уровне региона. К этому необходимо добавить, что диагностика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога – это механизм саморегулирования системы образования, использующийся для изучения и установления параметров, влияющих на состояние региональной системы дополнительного образования детей, достижение поставленных перед ней целей, при возможности прогнозирования возможных рисков и дефицитов, а также предотвращения нарушений в ее функционировании; благодаря полученным в ходе диагностики результатам на уровне отдельного педагога дополнительного образования детей, управленческих команд образовательных организаций, муниципальных органов управления образования, департаментов и министерств регионов можно осуществить оценку, прогноз результата и управлять созданием социально-педагогических условий для оптимизации процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

– управление компонентами *межличностного и профессионального взаимодействия* педагогов дополнительного образования детей, характер психологического климата в педагогическом сообществе.

В логике нашего исследования эта внутренне взаимосвязанная совокупность механизмов (условий) способствует разворачиванию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как саморазвивающейся системы, где значима диалектика непрерывности и дискретности, управления и самоуправления в части:

– *самоопределения* (идентификация как уподобление и идентификация как обособление, т. е. персонификация);

– *самореализации* как претворение в своей профессиональной деятельности собственных внутренних возможностей, способностей и стремление педагога к самоактуализации;

– *индивидуализации* (персонификации) как предопределенное стремление и возможность педагога быть самим собой.

При этом основными показателями развития личностно-профессиональной позиции будут являться *субъектность педагога*, его активное включение в *социокультурные связи* и выстраивание взаимодействия с другими субъектами в соответствии с социальными ролями; *мотивы и личностно-профессиональные ценностные ориентации и установки педагога*; *профессиональная рефлексия*, самосознание и наличие *референтной группы*, в которой происходит процесс интеграции взаимодействующих интересов индивидуального, группового и общего – «Мы-концепция» как целостная социальная система [67, с. 31–39], где целостность как уникальная характеристика позволяет развивать и реализовывать социально значимые качества субъекта [22].

Разработаны и обоснованы *параметры оценки совокупности социально-педагогических условий*, обуславливающие результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД:

- самоопределение и соорганизация образовательных организаций; устойчивая мотивация педагогов к самоорганизации и самоидентификации с профессиональной общностью;

- адаптация педагога к микросреде (образовательного учреждения) и региональной среде дополнительного образования детей при сохранении его субъектности;

- межличностная и организационная сплоченность педагогического сообщества региона, конструктивное взаимодействие, обеспечивающее эмоционально-позитивное отношение к деятельности и социальное благополучие педагога; признание всеми субъектами образовательного процесса необходимости реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей, принятия им ценности развития личности и ее права на свободное самоопределение;

- престиж педагога дополнительного образования детей на различном уровне, его статус в референтной социально-профессиональной группе.

Принимая во внимание многофакторный характер процесса реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной

позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД, мы обратились к методу моделирования, который рассматриваем как метод научного педагогического исследования, заключающийся в построении принципиальной схемы, отражающей реальный процесс и как средство решения теоретических и практических задач [32].

Конструирование *модели реализации социально-педагогических условий* как формы воссоздания социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей осуществлялось с учетом многоаспектного контекста реальности региона, его существенных особенностях (социально-экономических, историко-культурных, природных, демографических и др.) с выявлением степени их выраженности, устойчивости, интенсивности влияния на характер, динамику и результаты развития; спецификацию субъектов региональной системы дополнительного образования детей (представителей управленческих команд, методистов, педагогов, родителей и социальных партнеров); сложившейся системы ДОД, с обязательным включением в нее взаимосвязанных *компонентов*:

- *целевой* определен социальным заказом на дополнительное образование детей и потребностью современного педагога в высоком уровне профессионализма, требованиями профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и представлен целью, направленной на поиск совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД;

- *эмоционально-мотивационный* предусматривает профессиональные интересы, эмоционально-мотивированное и ценностно-целевое отношение педагога к профессиональной деятельности и их проявление в стремлении субъекта к активной вовлеченности в процесс профессиональной деятельности и самореализации в ней;

- *организационно-содержательный* включает выявление факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога, определение содержания деятельности по описанию преднамеренного внедрения

совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД и базового для них блока основополагающих принципов (непрерывности, вариативности, нелинейности, самоуправления); адекватных механизмов (идентификация и индивидуализация), обеспечивающих динамику уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога на другой и выделение и обоснование показателей, свойственных каждому из них;

- *оценочно-результативный* представлен изменениями, отражающими процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей на основе сопоставления результатов диагностик на разном этапе ОЭР; включает в себя критерии оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД; а также методы и методики диагностирования оценки уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей;

- *коррекционно-проектный* представлен интеграцией видов деятельности, форм и методов взаимодействия всех субъектов ОЭР в процессе определения и представления на общественное обсуждение «Пакета предложений» перспективных направлений развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей.

Данная описательная модель относится к типу стохастических (вероятностных), так как в ней учитывается фактор случайности выбора социально-педагогических условий и вероятностного оценивания диапазона особенностей конкретного региона.

Проверка выявленных в процессе теоретического исследования социально-педагогических условий и оценка результативности модели их реализации была проведена в ходе опытно-экспериментальной работы и осуществлялась нами через организованный процесс, включающий в себя ряд этапов, на каждом из которых происходил переход педагогов дополнительного образования детей с уровня

одного уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей на другой.

Выводы по первой главе

1. Анализ научной литературы показал разнообразие трактовок обозначенного понятийного поля и позволил выработать понятие сущности *«личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей»* как самостоятельно создаваемая относительно устойчивая система доминирующих установок, убеждений, волевого и эмоционально-оценочного отношения педагога к своей профессиональной деятельности, ее смыслу и значимости, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках по отношению к способам организации конструктивного взаимодействия со всеми непосредственными субъектами образовательной деятельности и отношений – детьми, родительским сообществом, коллегами.

2. В соответствии с предложенным пониманием личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей выделены значимые ее *характеристики*: ценности, смыслы и мотивы профессиональной деятельности; разнообразие социальных ролей педагога в системе общественных отношений; профессиональное самосознание педагога дополнительного образования детей.

3. С опорой на обобщенный анализ особенностей содержания профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей выделены взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга структурные компоненты его личностно-профессиональной позиции: *мотивационно-ценностный, когнитивно-творческий, регулятивно-деятельностный и результативно-рефлексивный*.

4. Доказано, личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей является результатом самоопределения и профессиональной идентификации педагога, отличается вероятностным

алгоритмом, перманентной неопределенностью, зависимостью от эмоциональной сферы, стремления к реализации собственной индивидуальности, что актуализирует в системе ДОД региона деятельность по ее формированию и развитию.

5. Выявлено принципиальное отличие педагога дополнительного образования детей от других категорий педагогических работников, воспитание выделено как ведущий принцип его профессионального поведения, проявляющийся в открыто выраженной гуманистической позиции по отношению ко всем субъектам образовательного процесса, что имело принципиальное значение для определения сущности и специфики «развития личностно-профессиональной позиция педагога дополнительного образования детей».

6. С опорой на теоретико-методологические положения исследования, уточнена сущность *«развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей»* как процесса, представляющего собой положительное преобразование внутренней потребности педагога быть субъектом активности: в самоопределении и самореализации, проявляющееся в осознании ответственности в определении целей и ценностных ориентиров своих действий; в возрастании стремления к постоянному преобразованию профессиональной деятельности как способа максимальной реализации собственных возможностей и творческих сил; в приращении ответственности за свой личностный рост и способность к саморазвитию, к самообучению и профессиональной мобильности, к личностному и профессиональному самосовершенствованию; в овладении рефлексивными знаниями, умениями и способностями как субъекта образовательной деятельности и отношений; и заключается в последовательном переходе от одного уровня развития к другому через экспликацию показателей, свойственных развитию личностно-профессиональной позиции педагога *на объектном, задачном и проблемном уровнях.*

7. Вычленены и обоснованы ведущие механизмы, обеспечивающие динамику ее развития, во-первых: *идентификация* как уподобление себя значимому Другому на основе эмоциональной связи с ним; как знание о

принадлежности к определенной социально-профессиональной группе; как самоопределение, выступающее предпосылкой поддержания стабильности профессионального сообщества и, во-вторых, *индивидуализация* как стремление педагога стать личностью на основе и через саморазвитие, т.е. осознанное обособление, осознание себя как субъекта, в том числе и с ярко выраженным авторским «подчерком» воспитательной деятельности.

8. Выявлены и обоснованы факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД: недооценка значимости профессии педагога дополнительного образования детей, его низкий статус; размытость представлений педагогов о ценностях и смыслах профессиональной деятельности; отсутствие на региональном уровне программ и проектов, ориентированных на решение проблем развития профессионализма педагога; недооценка воспитательного потенциала деятельности педагога дополнительного образования детей; неэффективность использования его потенциала в реализации процесса интеграции общего и дополнительного образования детей; отсутствие опыта реального продуктивного взаимодействия педагога с профессиональным сообществом; стереотипы и шаблоны его профессионального сознания; страх показаться неумелым и непродуктивным, наличие заниженной самооценки и негативного опыта оценки профессиональной деятельности, или, наоборот, слишком завышенный уровень притязаний педагога.

9. На основе анализа научной литературы и диссертационных исследований, а также практики преподавания в системе дополнительного профессионального образования определено, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей может быть результативным в региональной системе ДОД:

– при создании *социально-педагогических условий* как совокупности целенаправленно осваиваемых на практике возможностей социокультурной среды региона для сохранения постоянной направленности на субъектность личности педагога, способной к самоидентификации и самоактуализации в сфере

дополнительного образования детей посредством: научно-методического сопровождения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки; института наставничества, побуждающего к рефлексии, диалогу и новациям; конструктивного проектно-творческого взаимодействия педагогов и коллективов организаций различных ведомств; расширения практики «самообучающихся организаций»; создания креативной среды с помощью конкурсного движения, стажировочных площадок; пространства проблемно-ценностного общения педагогов, учащихся и родителей; наращивания ресурсов цифровой образовательной среды; проведения мониторинга динамики и результатов развития с целью определения стратегии и планов формирования кадрового потенциала региона;

– конструировании *модели реализации социально-педагогических условий* с учетом специфики региона, его субъектов, сложившейся системы ДОД с обязательным включением в нее взаимосвязанных *целевого, эмоционально-мотивационного, организационно-содержательного, оценочно-результативного и коррекционно-проектного компонентов* и базового для них блока основополагающих принципов, идей и концепций; адекватных механизмов (идентификация и индивидуализация), обеспечивающих динамику развития каждого педагога; алгоритма взаимосвязанных между собой уровней (объектный, задачный и проблемный) и порядка перехода; экспликацию показателей, свойственных развитию личностно-профессиональной позиции педагога на каждом уровне.

10. Разработаны и обоснованы параметры оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающие результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД: самоопределение и организация образовательных организаций; устойчивая мотивация педагогов к самоорганизации и самоидентификации с профессиональной общностью; адаптация педагога к среде (образовательного учреждения) и региональной среде дополнительного образования детей при сохранении его субъектности; межличностная и

организационная сплоченность педагогического сообщества региона, конструктивное взаимодействие, обеспечивающее эмоционально-позитивное отношение к деятельности и социальное благополучие педагога; признание всеми субъектами образовательного процесса необходимости реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей, принятия им ценности развития личности и ее права на свободное самоопределение; престиж педагога дополнительного образования детей на различном уровне, его статус в референтной социально-профессиональной группе.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по проверке модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей

2.1. Организация опытнo-экспериментальной работы по проверке модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей

В соответствии с целью, задачами и гипотезой диссертационного исследования нами была проведена опытнo-экспериментальная проверка модели реализации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области. Опытнo-экспериментальная работа была направлена не только на определение влияния социально-педагогических условий на развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, но главное, на создание новой практики ее развития с помощью целенаправленного, осмысленного преобразования уже существующей практики в системе дополнительного образования детей Тульской области.

Опытнo-экспериментальная работа (далее – ОЭР) проводилась с 2015 года по 2022 год в естественных условиях (таблица 2) в *созидательно-преобразующем* формате и состояла из трех этапов: *констатирующего*, *формирующего* и *оценочного*, материалы которого представлены в параграфе 2.2.

Цель *констатирующего* этапа ОЭР (январь 2015 – декабрь 2016 года) – определение исходного состояния процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Цель *формирующего* этапа ОЭР (январь 2017 – март 2020 года) – опытнo-экспериментальная проверка предложенной в модели совокупности социально-

педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД, определялись изменения характеристик личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в связи с введением в практику региональной системы дополнительного образования детей модели реализации совокупности социально-педагогических условий.

На *оценочном* этапе ОЭР (апрель 2020 – апрель 2022 года) предполагалось проведение завершающей диагностики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей с использованием комплекса методик. На основе полученных данных осуществление оценки результатов, осмысление динамика процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей; определение перспективных направлений развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Таблица 2 – Программа опытно-экспериментальной работы по проверке модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД

Этап опытно-экспериментальной работы	Результаты опытно-экспериментальной работы
Констатирующий (сентябрь 2015 – январь 2016 года)	
Анализ методологической, теоретической информации, документов по специфике педагога дополнительного образования детей, его деятельности и особенностей позиционирования, социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей	Концепция и программа опытно-экспериментальной работы
Разработка проекта программы апробации и плана ее проведения	Обсуждение и утверждение программы апробации
Подбор инструментария исследования, определение условий его апробации	Пакет разработанных и адаптированных методик исследования. Заклучение договоров с организациями и педагогами по условиям проведения исследования

Продолжение таблицы 2

Этап опытно-экспериментальной работы	Результаты опытно-экспериментальной работы
Констатирующий (сентябрь 2015 – январь 2016 года)	
Анализ статистических материалов по системе дополнительного образования детей Тульской области, организациям, реализующим дополнительные общеобразовательные программы и педагогическим кадрам	Описание результатов исследования, опубликованные материалы (статьи, тезисы). Справка «Дополнительное образование детей Тульской области» с характеристикой профессионального сообщества
Изучение исходного состояния личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, выявление проблемных полей ее развития в региональной системе ДОД	Аналитическая записка по результатам изучения документов, проведенного комплекса исследований исходного состояния личностно-профессиональной позиции педагога
Разработка и обсуждение совокупности социально-педагогических условий, способствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД	Вариант совокупности социально-педагогических условий в региональной системе дополнительного образования детей, способствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога
Определение критериев и показателей результативности реализации предложенной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД	Публикация соответствующих материалов (статьи, тезисы)
Формирующий этап (январь 2017 – март 2020 года)	
Разработка и принятие управленческих решений по апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области	Вариант плана апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области (приложение Д.1)
Апробация совокупности социально-педагогических условий, способствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в ряде муниципальных образований региона	Создание отделения педагогов дополнительного образования детей Ассоциации педагогических работников Тульской области, рабочих групп и временных творческих коллективов. Проведение серии организационно-методических совещаний и консультаций с руководителями образовательных организаций, обучающих семинаров для педагогов дополнительного образования детей. Комплекс информационно-методического, программного и организационного сопровождения развития личностно-профессиональной позиции педагога в 14 муниципальных образованиях Тульской области. Программа развития педагогических кадров региона, включающая традиционные и инновационные форматы. Положение о региональной модели института наставничества (приложение Б.2)

Продолжение таблицы 2

Этап опытно-экспериментальной работы	Результаты опытно-экспериментальной работы
Оценочный этап (апрель 2020 – апрель 2022 года)	
Оценка и анализ результативности внедрения модели реализации социально-педагогических условий, способствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей	Аналитическая записка
Определение перспективных направлений развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД	Портфель предложений (приложение Ж)

В соответствии с данной программой была осуществлена опытно-экспериментальная работа по развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области с целенаправленным применением разработанной модели реализации совокупности социально-педагогических условий. В процессе организации данной работы использовался личный опыт соискателя в качестве педагога дополнительного образования детей, методиста, заместителя директора по учебно-воспитательной работе учреждения дополнительного образования детей (с 1994 по 2009 год), доцента кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», куратора учебных групп курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, модератора региональных научно-методических мероприятий для педагогов дополнительного образования детей, координатора отделения педагогов дополнительного образования детей Ассоциации педагогических работников Тульской области, руководителя лаборатории «Гражданин Отечества» и соучредителя детско-взрослой Ассоциации «Интеллект за будущее России» (г. Тула).

По структуре опытно-экспериментальная работа является *последовательной* – в качестве экспериментальной и контрольной групп выступали одни и те же педагоги дополнительного образования детей, которые рассматривались до начала

внедрения модели реализации совокупности социально-педагогических условий как контрольная группа, а после как экспериментальная.

Динамика результатов опытно-экспериментальной работы и их оценка представлены в параграфе 2.2.

Инструментарий исследования подбирался с учетом цели и задач каждого этапа опытно-экспериментальной работы. В качестве основных методов выявления уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования в региональной системе ДОД были отобраны:

- наблюдение для сбора первичной информации;
- метод диагностики мотивов профессиональной деятельности и профессиональных затруднений педагогов и анализа проблем их личностно-профессионального развития;
- метод анализа документов, в том числе и визуальных (фотографий, видеофильмов), а также эссе педагогов для извлечения необходимой информации в контексте задач исследования;
- опросные методы (анкетирование и интервьюирование с использованием возможностей детско-взрослой социологической службы «Факт», МБУДО «Центр внешкольной работы», г. Тула; формальные и неформальные беседы);
- тестирование педагогов в режиме включения в онлайн-пробы при решении педагогических кейсов, позволившее детерминировать ярко выраженные профессиональные затруднения;
- анализ продуктов профессиональной деятельности педагогов (программ, технологических карт занятий, методических разработок, материалов конкурсов профессионального мастерства);
- метод экспертных оценок «педагогический консилиум» (Ю. К. Бабанский).

Выбор методов осуществлялся на принципах целостности, непрерывности и системности; диагностика не как самоцель, а как фактор развития личностно-профессиональной позиции педагога; сравнение характера и динамики позиционирования педагога дополнительного образования детей только с самим собой.

Разработка параметров оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающих результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД, позволила отобрать пакет диагностических методик (таблица 3).

Таблица 3 – Таблица методик и методов по исследованию результативности предложенной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД

Критерии	Диагностические методики и методы
<p>1. Самоопределение и соорганизация образовательных организаций при грамотно выстроенном содержании действий (управленческих, организационных, научных, проектных) по определению стратегии и планов развития кадрового потенциала региона</p>	<p>Анализ информационно-документационной компоненты официального сайта министерства образования Тульской области. Индивидуальные беседы со специалистами департамента образования министерства образования региона. Изучение и анализ программ развития образовательных организаций и программ методического сопровождения профессионального роста педагогов на различном уровне. Тестирование педагогов в режиме включения в онлайн-пробы при решении педагогических кейсов</p>
<p>2. Межличностная и организационная сплоченность педагогического сообщества региона, их конструктивное взаимодействие, обеспечивающее эмоционально-позитивное отношение к деятельности и социальное благополучие педагога;</p>	<p>Беседы и интервью с педагогами, руководителями образовательных организаций, специалистами органов местного самоуправления. Экспертное заключение об уровне квалификации педагога дополнительного образования детей. Эссе «Моя профессиональная позиция». Авторская анкета «Педагог дополнительного образования детей: взгляд на себя со стороны». Методика М. Рокича</p>
<p>3. Престиж педагога дополнительного образования на различном уровне, его статус в референтной социально-профессиональной группе</p>	<p>Анализ материалов персональных страниц педагогов в социальных сетях и сайтов организаций Региональный мониторинг «Изучение степени удовлетворенности деятельностью педагогов дополнительного образования детей». Экспресс-анкета «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей» Авторская анкета «Педагог дополнительного образования: взгляд со стороны» Изучение «Портфолио отзывов»</p>

Продолжение таблицы 3

<p>4. Устойчивая мотивацию педагогов к самоорганизации и самоидентификации с профессиональной общностью при выполнении целей и миссии организации системы дополнительного образования детей;</p>	<p>Индивидуальные беседы. Наблюдения. Анкета «Личностно-профессиональная мотивация педагога дополнительного образования детей» (модифицированная анкета по материалам Д. В. Григорьева). Экспресс-анкета «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей» Анализ продуктов профессиональной деятельности педагогов (программ, технологических карт занятий, методических разработок)</p>
<p>5. Адаптация педагога к микросреде (образовательного учреждения) и региональной среде дополнительного образования детей при сохранении его субъектности, обеспечивающей непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию в профессиональной деятельности</p>	<p>Эссе «В чем секрет успешного педагога дополнительного образования детей?», эссе «Педагогическое сообщество и педагог: пути сохранения индивидуальности». Интервьюирование, индивидуальные и групповые беседы с педагогами. Экспресс-анкета «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей». Диагностика степени сформированности профессиональных компетенций и дефицитов по модели I-SMART Skills</p>
<p>6. Признание всеми субъектами образовательного процесса необходимости реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей, принятия им ценности развития личности и ее права на свободное самоопределение;</p>	<p>Авторская анкета «Педагог дополнительного образования детей: взгляд на себя со стороны». Методика «Диагностика сформированности позиции педагога как воспитателя» (А. И. Григорьева). Эссе «Педагог дополнительного образования детей – педагог-воспитатель!?!...». Индивидуальные беседы с педагогами. Наблюдение. Анализ рабочей программы воспитания / календарного плана воспитательной работы педагога Метод «педагогического консилиума»</p>

Представим результаты каждого этапа опытно-экспериментальной работы.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился на основании выборки 46 образовательных организаций Тульской области при участии 460 педагогов дополнительного образования детей, реализующих дополнительные общеобразовательные программы как в образовательных организациях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательных организациях и организациях дошкольного образования региона.

К опытно-экспериментальной работе были привлечены 10 экспертов из числа сотрудников муниципальных методических служб региона, преподавателей

кафедр ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», специалистов Регионального модельного центра дополнительного образования детей Тульской области, представителей управленческих команд образовательных организаций дополнительного образования детей региона, имеющие высокий авторитет и признание среди коллег.

С целью определения исходного состояния процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в системе дополнительного образования детей Тульской области на *констатирующем этапе* опытно-экспериментальной работы решались задачи, коррелятивные результатам теоретического исследования личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, сущности и специфики ее развития, механизмам и социально-педагогическим условиям, способствующим развитию позиции педагога в региональной системе ДОД.

Соответственно на этом этапе решались следующие задачи:

1) проверка в реальных условиях основных теоретических положений диссертационного исследования;

2) интерпретация параметров результативности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей;

3) подбор и комплектование методов непосредственного и опосредованного сбора данных по мотивационно-ценностному отношению педагогов дополнительного образования детей к своей профессиональной деятельности, личностно-профессиональному развитию, удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью, сложившимся к настоящему времени у них профессиональным затруднениям. Специальное внимание уделено осмыслению проявлений педагогами субъектной позиции в профессиональной деятельности, а также их самооценке сопричастности к модернизационным процессам в региональной системе ДОД.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был адаптирован ряд опросников для анкетирования педагогов и разработаны собственные (анкеты «Педагог дополнительного образования: взгляд на себя со стороны» (приложение В.4), «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей» (приложение В.5), «Диагностика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД» (приложение В.8).

Представим обобщенные результаты исследования.

Прежде всего внимание на данном этапе опытно-экспериментальной работы уделено выявлению совокупности мотивационно-ценностных отношений педагогов дополнительного образования детей к своей профессиональной деятельности и личностно-профессиональному развитию. Выборка была сплошной, что обеспечило надежность полученной информации и репрезентативность результатов.

Мотивационно-ценностные отношения педагогов дополнительного образования детей к деятельности в профессиональной сфере и личностно-профессиональному развитию выявлены в процессе включенного наблюдения, исследовательского общения с педагогами дополнительного образования детей, а также анализа эссе «Я – педагог дополнительного образования детей». Надежность метода наблюдения обеспечивалась повторным его применением в схожих условиях с теми же самыми наблюдателями – автором исследования, членами совета Ассоциации педагогических работников Тульской области, экспертами, которые посещали не одно открытое занятие, мастер-класс, семинар, а несколько проходивших мероприятий на протяжении всего этапа опытно-экспериментальной работы. Наблюдатели были непосредственно включены в события в качестве организатора, выступающего, консультанта.

По итогам этого исследования группы мотивов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей распределились в следующей последовательности: мотивы к достижению успеха и общественному признанию (30%), мотивы социального поведения, проявляющиеся в стремлении к

достижению первенства, особенно среди коллег (20%); условно прагматическая ориентация, связанная с установкой на взаимовыгодное сотрудничество со «значимыми другими» (16%); стремление к самореализации продемонстрировали 14% от общего числа педагогов; стремление посвятить себя «заботе о других» в педагогическом коллективе организации – только 10%; такие типичные мотивы, как избегание неудач, выражены только у 6% педагогов, самоактуализации – у 4% респондентов (приложение В.2).

Для углубления понимания мотивационно-ценностных отношений педагогов дополнительного образования детей Тульской области, а также снижения влияния субъективного фактора в проведении исследований и трактовки его результатов педагогам дополнительного образования детей было предложено оценить направленность своих профессиональных интересов, ценностно-смысловых установок, благодаря которым развивается и проявляется личностно-профессиональная позиция.

В рамках этого направления исследования была сформулирована тематика для эссе педагогов дополнительного образования детей и отобраны вопросы для проведения интервью (приложения В.7 и Г.1), в основу которых положены анкета исследования ценностных ориентаций (Л. Н. Мурзич, А. В. Тарасова) и методика М. Рокича. Обработка информации, представленной респондентами в ходе исследования, осуществлялась по нескольким блокам: личностно-профессиональная идентификация и индивидуализация педагога в дополнительном образовании детей и связанные с ними трудности; осмысление своей роли и места в социокультурном пространстве региона, своих профессиональных интересов, ценностей и целей профессиональной деятельности.

Результаты анкетирования (анкета «Педагог дополнительного образования: взгляд на себя со стороны», адаптированная методика «Изучение удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессией» Н. В. Журиной и Е. П. Ильиной) и индивидуальных бесед с педагогами позволили выделить и описать сложившиеся к настоящему времени

причины профессиональных затруднений педагогов дополнительного образования детей (таблица 4).

Таблица 4 – Профессиональные затруднения педагогов дополнительного образования детей

Затруднения	Причины
Недостаточное понимание педагогами специфики профессиональной деятельности	– отсутствие навыков аналитико-диагностической деятельности (личностной рефлексии);
Оценка качества в дополнительном образовании детей	– перегрузка разными видами деятельности и высокая тревожность;
Постановка профессиональных задач и поиск разнообразного содержания и форм организации деятельности детей и подростков при проектировании педагогом мотивирующей образовательной среды	– недостаток времени на самообразование; – недостаточный уровень научно-методического сопровождения деятельности педагога; – сомнения педагога в перспективах собственной педагогической деятельности в дополнительном образовании детей; – профессиональное выгорание;
Осуществление профессионального самообразования и профессиональной рефлексии. Неготовность к изучению себя и ситуаций собственного личностно-профессионального развития	– низкая мотивация на преодоление трудностей; – отсутствие у педагога референтной социально-профессиональной группы, профессиональный эгоцентризм;
Внедрение инноваций в образовательный процесс и отсутствие потребности в обновлении содержания деятельности	– достаточно низкий статус педагога дополнительного образования детей (дополнительное – «необязательное»);
«Заурочивание» образовательного процесса	– скудность занимаемых им социальных ролей в общественных отношениях; – отсутствие у педагога базового педагогического образования;
Поиск разнообразных форм и способов взаимодействия педагога с социальными партнерами и придание данному процессу личностного смысла	– размытое представление о будущем региональной системы дополнительного образования детей;
Выстраивание образовательного процесса с детьми с ОВЗ, одаренными детьми, детьми, попавшими в трудные жизненные ситуации; организация разновозрастного общения	– отсутствие опыта участия в системе управления и самоуправления; – низкий уровень желаний совершенствоваться в конкретной профессиональной деятельности (отношение к профессии как жизненной ценности) и потребности внести в профессиональную деятельность личное, творческое начало, новизну;
Самоопределение в готовности и желании работать в данной профессиональной сфере (определение отношения к профессии)	– нарастание конкуренции в профессиональной среде в последние годы

В ходе интервью ответы педагогов на вопрос «Какие ценности и личностные качества являются существенными для продуктивной творческой деятельности?»

распределились следующим образом: социальный оптимизм, социальная активность, диалог – 33%; артистизм, высокая степень свободы творчества – 25%; «сочувственное понимание» (по М. М. Бахтину), доброжелательность, толерантное сознание – 23%; эрудиция, любознательность, интуиция – 10%; мобильность – 9%. Отметим, что 78% респондентов выделяют необходимость высокой степени работоспособности, влияющей на профессиональную успешность и признание педагога дополнительного образования детей; 22% педагогов указывают, что продуктивная творческая деятельность зависит от их готовности рефлексировать, прогнозировать, работать в инновационном режиме в условиях благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Полагаем, что данные результаты могут стать опорными точками для определения вектора развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и определения необходимого для его обеспечения комплекса социально-педагогических условий. Вместе с тем исследование ценностно-смысловых установок педагога дополнительного образования детей не являлось самоцелью, но его результаты и сам факт участия в нем стали стимулом для активного самовыражения педагогов и позиционирования в социально-профессиональной среде.

Для изучения проявлений субъектности педагога дополнительного образования детей, выражающейся в активности личности в социокультурной среде региона и непрерывном профессиональном образовании, был разработан диагностический инструментарий (приложение В).

Опрос позволил выделить часто встречающиеся проявления субъектной позиции и субъектной регуляции профессиональной деятельности участников исследования: 45% респондентов отметили использование личностного потенциала для актуализации совместной с ребенком творческой продуктивной деятельности (мировоззренческая позиция, ценности и смыслы), 30% педагогов акцентировали внимание на возможности самостоятельной формулировки целей, задач и содержательной компоненты образовательной деятельности, 15% выделили участие в конкурсном движении как условие проявления и развития

личностно-профессиональной субъектности педагога (профессиональная рефлексии, самостоятельность и возможность творчески мыслить при решении профессиональных задач, отношение к себе как деятелю и др.), 10% указали на возможность преобразовательной активности, способность к непрерывному поступательному саморазвитию, творческому самоопределению и продуктивной самореализации в социуме и 5% выделили для себя возможность выработки собственного способа решения личностно-профессиональных задач в ситуации толерантного отношения к неопределенности.

Внимание было также акцентировано на субъективной оценке педагогами возможностей региона по выстраиванию системы их личностно-профессионального развития. Анализ ответов на вопрос о приоритетных адресных направлениях повышения уровня профессионализма представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Формы повышения уровня профессионализма педагогов дополнительного образования детей

Мнение респондентов	% от общего числа педагогов
Повышение квалификации по дополнительным профессиональным программам, разработанным и реализуемым ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»	30%
Научно-методические и научно-практические мероприятия, организованные ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»	24%
Мероприятия на базе образовательной организации (по месту работы)	11%
События различного уровня с интеграцией ресурсов ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО, региональных вузов, регионального модельного центра дополнительного образования детей Тульской области, базовых и стажировочных площадок министерства образования Тульской области	10%
Мероприятия с использованием организационно-методических ресурсов методических кабинетов на уровне муниципальных органов самоуправления	8%
Использование образовательных ресурсов других регионов и федеральных площадок	2%
Не расставляли приоритеты форм повышения собственного профессионализма	15 %

Как видно из результатов, обозначенных в таблице 5, большая часть респондентов при выборе приоритетных для них форм повышения уровня профессионализма отдает предпочтение ресурсам, которыми обладает

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», на что будет обращено особенное внимание при проведении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Отношение респондентов к процессам, происходящим в региональной системе дополнительного образования детей, месту и роли педагога дополнительного образования детей в данном процессе представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Оценка педагогами дополнительного образования детей хода модернизационных процессов в региональной системе дополнительного образования детей

Мнение респондентов	% от общего числа педагогов
Лично для себя не отмечают «существенных подвижек» в данном направлении	47%
Указывают на «положительные изменения»	38%
Указывают на то, что определенную ответственность за положение дел с изменениями в дополнительном образовании детей региона оставляют за собой	15%

Обобщение показателей по этому направлению исследования подтвердило наличие скептического отношения педагогов к возможным эффектам для своего личностно-профессионального развития (47%); оптимистического отношения (38%), подкрепленного фактами положительных изменений; готовности взять на себя определенную ответственность за положение дел с изменениями в дополнительном образовании детей региона (15%).

Результаты внедрения адаптированной методики «Изучение удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессией» (Н. В. Журина и Е. П. Ильина) показали, что у 24% педагогов дополнительного образования детей (110 чел.) выражена высокая степень удовлетворенности работой, средняя – почти у 41% респондентов (189 чел.) и низкая – у 35% педагогов (161 чел.) от общего числа участников исследования.

Анализ реакции респондентов на вопрос «Являетесь ли Вы активным участником преобразований в своей организации и системе дополнительного образования детей региона?» позволяет констатировать, что условно доминирует отрицательный ответ. Так, 35% участников опроса ответили: «Нет, не являюсь»,

аргументируя это загруженностью и отсутствием у них мотивации. К ним следует также присоединить еще 17% педагогов, которые прямо не отказываются от участия, но не делают этого, так как не имеют представления о логике данного процесса. 24% только периодически принимают участие в деле преобразования своей организации и региональной системы ДОД, что обусловлено объективными причинами. Среди респондентов 16% не ставят перед собой цели изменяться и совершенствоваться, отмечая, что их «пока все устраивает».

Принимая во внимание тот факт, что 24% педагогов отметили свое участие в модернизационных процессах, происходящих в региональной системе ДОД, но только в качестве члена команды единомышленников, мы провели вспомогательное исследование референтных предпочтений педагогов и выделили на их основе перечень значимых субъектов, влияющих на ценностно-смысловые установки профессиональной деятельности педагогов (таблица 7).

Таблица 7 – Значимые субъекты и референтные группы для педагогов дополнительного образования детей

Значимые субъекты и референтные группы	% от общего числа респондентов	Аргументы педагогов
Коллега(и), работающие в их образовательной организации (педагоги дополнительного образования, методисты, педагоги-организаторы, педагоги-психологи)	44%	Обращаюсь за советом, приглашаю к сотрудничеству, они источник моего вдохновения, принимаю их нормы и ценностные ориентации, они «система отчета» моей самооценки и для оценки явлений социально-профессиональной жизни
Специалисты различных министерств и ведомств (культуры, спорта, молодежной политики, здравоохранения, СМИ), представители Тульской епархии Русской православной церкви и др.	15%	Ориентируюсь на их опыт, приглашаю к сотрудничеству, учитываю его экспертное мнение

Продолжение таблицы 7

Значимые субъекты и референтные группы	% от общего числа респондентов	Аргументы педагогов
Педагоги общеобразовательных организаций, с которыми непосредственно сотрудничают (классные руководители, педагоги-предметники, заместители руководителя по воспитательной работе)	12%	Обращаюсь за советом, приглашаю к сотрудничеству, учитываю его экспертное мнение, принимаю их нормы и ценностные ориентации
Представители общественных организаций Тульской области (Боевое братство, Волонтер71, Ассоциация многодетных семей, региональное отделение «Союз художников России», Союз ветеранов, региональное отделение общественно-государственной организации «Союз женщин России», «Союз Чернобыль», РОО «Объединение тульских композиторов» и др.)	7%	Учитываю их экспертное мнение, сотрудничаю, разделяю их ценности и смыслы, сравниваю свои достижения с их результатами, беру с них пример, они меня мотивируют на личностно-профессиональное развитие
Родители и семья обучающихся, активно участвующие в жизни детского объединения и поддерживающие на субъектном уровне интерес к содержанию предметной деятельности педагога	6%	Обращаюсь за советом, приглашаю к сотрудничеству, принимаю их нормы и ценностные ориентации, иногда обращаюсь за консультацией и советом
Отсутствуют «значимые другие» («я сам себе авторитет»)	15%	Нет

Анализ результатов, представленных в таблице 7, показывает, что количество значимых субъектов и референтных групп педагогов дополнительного образования детей примерно совпадает с количеством имеющихся у них каналов активной профессиональной коммуникации, которые, по мнению самих респондентов, так или иначе воздействуют на их профессиональное поведение и ценностное отношение к себе и собственной профессиональной деятельности.

В ходе констатирующего этапа в соответствии с выбранными показателями (см. параграф 1.2) и результатами диагностики (авторская анкета «Динамика развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД») выявлен исходный уровень

развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей (таблица 8).

Таблица 8 – Исходный уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей на констатирующем этапе ОЭР

Уровни развития ЛПП ЦДОД	Компоненты личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей				Итого по уровням развития ЛПП
	мотивационно-ценностный	когнитивно-творческий	регулятивно-деятельностный	результативно-рефлексивный	
Объектный	57% / 92 чел.	33% / 53 чел.	6,2% / 10 чел.	3,8% / 6 чел.	35% / 161 чел.
Задачный	45% / 82 чел.	24% / 44 чел.	20% / 38чел.	11% / 20 чел.	40% / 184 чел.
Проблемный	39% / 45чел.	22%/ 25 чел.	26% / 30 чел.	13% / 15 чел.	25% / 115 чел.

Суммировав результаты по каждому компоненту личностно-профессиональной позиции, мы получили уровни развития целостной личностно-профессиональной позиции педагогов на констатирующем этапе ОЭР. На основании результатов исходной диагностики 35% респондентов (161 чел.) находятся на объектном уровне развития ведущих показателей личностно-профессиональной позиции; задачный уровень фиксируется у 40% педагогов (184 чел.); проблемный уровень развития личностно-профессиональной позиции выявлен у 25% педагогов дополнительного образования детей (115 чел.).

На основании предложений и замечаний, поступивших в ходе обсуждения результатов исходного уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей на секционных заседаниях региональной научно-практической конференции «Обновление содержания, форм

и технологий дополнительного образования детей» (октябрь, 2016), совещаниях директоров образовательных учреждений региона (сентябрь-ноябрь 2016 года), был разработан вариант плана апробации социально-педагогических условий (приложение Д.1), а также выявлены и обоснованы критерии оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающие результативность развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД (приложение Д.2).

Выявление в ходе опросов отношений педагогов дополнительного образования детей к профессии, подчеркивающих личностный смысл творческой профессиональной деятельности, позволило приступить к следующему этапу опытно-экспериментальной работы, заключающемуся в подборе оптимального варианта совокупности социально-педагогических условий в региональной системе ДОД, обеспечивающих развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Формирующий этап ОЭР проводился с января 2017 года по февраль 2021 года. Начало этого этапа связано с внедрением в полном объеме совокупности социально-педагогических условий в ряде муниципальных образований региона (г. Тула, г. Новомосковск, г. Богородицк, г. Алексин). В дальнейшем планомерно проводилась трансляция полученного опыта за счет инициации сетевой активности и самоорганизации на всю систему дополнительного образования детей Тульской области.

При подготовке к апробации учитывалось, что система дополнительного образования детей Тульской области как подсистема региональной системы образования за последние четыре года претерпела ряд структурных и содержательных преобразований и представлена Региональным модельным центром дополнительного образования детей Тульской области; тремя ресурсными центрами дополнительного образования Тульской области; организациями, реализующими дополнительные общеобразовательные программы. Это – детский технопарк «Кванториум», два мобильных технопарка «Кванториум», три детских технопарка, 14 частных образовательных организаций, 15 организаций

профессионального образования, более 20 мини-технопарков, 34 центра образования цифрового и гуманитарного профиля «Точка роста», 72 дошкольных образовательных организации, 77 организаций дополнительного образования детей, 371 общеобразовательная организация. Реализацией дополнительных общеобразовательных программ охвачены в регионе более 35% организаций дошкольного образования, 90% организаций общего образования, 63% организаций среднего профессионального образования.

Характеристика профессионального сообщества региональной системы дополнительного образования детей в части такой категории педагогических работников, как педагог дополнительного образования детей, представлена следующим образом: всего в системе трудится 2231 педагог дополнительного образования детей, средний возраст педагогов составляет 43 года, высшую квалификационную категорию имеют 43% педагогов, аттестованы на первую квалификационную категорию более 50% педагогов. 75% педагогов имеют высшее образование по профилю («образование и педагогика», «культура и искусство», «физкультура и спорт», «техника и технологии», «гуманитарные и социальные науки»), только 4% респондентов имеют образование по профилю «дополнительное образование», 25% педагогов прошли профессиональную переподготовку; систематически (раз в три года) участвуют в программах повышения квалификации на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» 95% педагогов; 46% педагогов в детстве участвовали в программах дополнительного образования детей, профиль которых сегодня соответствует направленности реализуемой ими дополнительной общеобразовательной программы. Профессиональная деятельность 35% педагогов дополнительного образования детей осуществлялась в начале профессионального пути на различных площадках (учитель-предметник, юрист, мастер-технолог, инженер на производстве и др.).

Гипотетическое предположение формирующего этапа ОЭР состояло в следующем – определение и апробация социально-педагогических условий актуальна для внутренней самоорганизации и самоопределения организаций

дополнительного образования детей в качестве субъекта образовательной системы Тульской области и будет способствовать развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, если будут учтены профессиональные затруднения педагогов дополнительного образования детей; выстроена системная деятельность по программному, информационно-методическому и организационному сопровождению педагогов; спроектировано пространство соорганизации социальных институтов на уровне региона; запущен процесс регионализации как действия по опережающему развитию педагогических кадров региональной системы дополнительного образования детей для выполнения их миссии; образовательные организации выходят в режим саморазвития.

Данное предположение определило задачи формирующего этапа ОЭР и план по апробации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области.

В задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы входили:

- 1) реализация совокупности социально-педагогических условий;
- 2) создание информационно-методического, программного и организационного сопровождения развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

- 3) изучение и оценивание динамики развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей в региональной системе ДОД с учетом выделенных параметров.

Общий алгоритм апробации разворачивался на основе привлечения педагогических работников образовательных организаций региона, общественности, заинтересованных представителей органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, включал установленный порядок действий по решению задач и корреспондировался с планом мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной

сферы, направленные на повышение эффективности образования в Тульской области» и подпрограммой «Развитие дополнительного образования Тульской области» государственной программы «Развитие образования Тульской области», направленных на создание благоприятных условий для предоставления качественных услуг дополнительного образования детям и молодежи Тульского региона.

Действия по апробации социально-педагогических условий осуществлялись диссертантом лично и в составе рабочих групп. Продумывая логику апробации выявленной совокупности социально-педагогических условий, мы учитывали факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей (см. параграф 1.3).

Охарактеризуем практику реализации совокупности социально-педагогических условий.

1. Предварительно проведены беседы с представителями управленческих команд и педагогами организаций дополнительного образования детей, являющихся базой опытно-экспериментальной работы, направленные на разъяснение сути данной работы, представлен план апробации социально-педагогических условий, диагностический инструментарий и критерии оценивания уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей; систематизирована база научно-методической литературы для педагогов, освещающая современные подходы к решению проблемы личностно-профессионального развития.

2. С целью «вооружения всех членов исследовательского коллектива единой методологией научного исследования» [101, с. 302] организована серия теоретических семинаров и консультаций для руководителей образовательных организаций, обучающие семинары для педагогов дополнительного образования детей, по итогам которых совместно со специалистами комитетов по образованию администраций муниципальных образований Тульской области разработаны проекты перспективных планов развития педагогического кадрового потенциала муниципалитета, обеспечивающие внедрение профессионального стандарта

«Педагог дополнительного образования детей и взрослых»); организована работа по внесению изменений в коллективные договоры, сочетающие различные виды стимулирования профессионального роста педагогов, обеспечивающего социальный статус и формирование позитивного имиджа педагога дополнительного образования детей в регионе.

3. В регионе организованы постоянно действующие площадки неформального общения педагогов дополнительного образования детей с целью преодоления затруднений, стереотипов и шаблонов профессионального сознания, эффективного использования их потенциала в реализации процесса интеграции общего и дополнительного образования детей и организации продуктивного сетевого взаимодействия.

В организации этой деятельности использовалась инициированная автором исследования технология *профессиональной (образовательной) экскурсии как специально организованного педагогического события, направленного на погружение педагогов в иную социокультурную среду региона через знакомство с объектами культурно-исторического наследия региона.*

4. Разработка и реализация региональной модели института наставничества, утвержденной приказом министерства образования Тульской области от 25 декабря 2019 года № 1772 (<https://ipk-tula.ru/napravleniya-deyatelnosti/nauchno-metodicheskaya-deyatelnost/index.php/doc/pr1772.pdf>), позволившей вывести роль наставника на уровень выстроенной системы общих ценностно-смысловых установок и мотивов совместной продуктивной творческой деятельности, что созвучно ходу решения проблем развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Институт наставничества в регионе представлен региональным проектом, разнообразием типологии встреч-событий; творческими событиями с использованием элементов проблемно-ценностной дискуссии, практикой командного обучения.

5. Разработан новый по содержанию и формам реализации пакет дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования детей.

6. Организованы методическое сопровождение и психологическая поддержка педагогов дополнительного образования детей в рамках региональных проектов «Мобильный педагог» и «Каникулы онлайн», реализуемых посредством взаимодействия образовательных организаций региона с использованием дистанционных форм обучения и элементов сетевого взаимодействия.

7. Организована на системной основе информационно-образовательная среда дополнительного образования детей как значимая часть социокультурной среды региона, одно из доминирующих социально-педагогических условий, обеспечивающих результативность процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога, но главное, среды, с которой педагог соприкасается, «что способствует его активности и опосредует его развитие» [90, с. 55], обеспечивает право свободного выбора, обуславливая необходимость «перереформирования мышления» [60, с. 182].

С целью преодоления затруднений и стереотипов профессионального сознания педагогов дополнительного образования детей в ходе формирующего этапа ОЭР была поставлена задача выстраивания в регионе неформального общения педагогов, которая решалась посредством *профессиональных (образовательных) экскурсий* (далее – экскурсии), представленных в исследовании как деятельность, суть которой *обусловлена заданной тематикой, целеустремленностью, наглядностью, яркостью впечатлений и активностью ее участников с целью развития устойчивой системы эмоционально-оценочных отношений педагога дополнительного образования детей к самому себе и окружающей педагогической действительности.*

Первые экскурсии апробированы нами в марте 2017 года на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», экскурсантами стали преподаватели и обучающиеся курсов повышения квалификации. В ходе предварительной работы была создана временная творческая группа из числа педагогов – руководителей

музеев образовательных организаций; выстроены примерные экскурсионные маршруты; подготовлен «Атлас педагогического опыта». Коллективная рефлексия по итогам проведенной серии экскурсий (март-июнь 2017 года) и дальнейшая оценка имеющихся в регионе ресурсов позволила провести корректировку маршрутов, разнообразить тематику экскурсий, систематизировать запросы отдельных педагогов и педагогических команд образовательных организаций на проведение экскурсий, привлечь к роли тьюторов 16 экскурсоводов-педагогов, реализующих программы туристско-краеведческой направленности и 16 юных экскурсоводов – обучающихся детских объединений.

За две недели до экскурсии на сайте ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» вывешивались объявления с указанием сроков и тематик экскурсии, ссылка на сайт образовательной организации – «принимающей стороны», а также программа проведения экскурсии с примерным списком литературы, изучив которую, педагоги могли принимать активное участие в обсуждении различных аспектов заявленной в ходе экскурсии темы (проблемы). Экскурсионные программы были рассчитаны от трех часов до двух дней.

В зависимости от профессиональных интересов и тематик экскурсий в каждой из них по желанию принимали участие 1–2 члена совета Ассоциации педагогов дополнительного образования детей. Включенное наблюдение, индивидуальные беседы с педагогами позволили выделить и описать *три категории* педагогов-экскурсантов, соотносящихся с определенным уровнем развития их личностно-профессиональной позиции.

Первая категория соответствует проблемному уровню развития личностно-профессиональной позиции и характеризуется тем, что педагоги хотят знать о многом, им необходимо представлять самые интересные объекты культурно-исторического наследия и лучшие практики региональной системы ДОД (опыт лучших). Они схожи в своем желании выстраивать новые профессиональные связи, свободно и ответственно выражают свое отношение к происходящему, осознают себя полноправными субъектами профессиональных и межличностных отношений, их привлекает разнообразие тематик экскурсий, выходящих на

решение проблемы осмысления профессиональных затруднений и путей их решения в творческом союзе с коллегами в режиме поисковой активности и собственного позиционирования (спикеры, активные участники дебатов, переговорных площадок, модераторы секций, «генераторы идей» и т. д.).

Вторая категория соответствует задачному уровню развития личностно-профессиональной позиции и характеризуется тем, что педагоги проявляют определенный интерес к одной (узкой) области профессиональных знаний и нередко ставят задачу дополнить свои знания или уточнить собственную точку зрения по интересующей их проблеме, поэтому тщательно выбирают тему предстоящей экскурсии. Участников экскурсий, отнесенных к этой категории, можно назвать «уточните мою точку зрения». Педагоги данной категории готовы позиционировать себя только при условии отсутствия проблемного характера предлагаемого материала.

Третья категория соответствует объектному уровню развития личностно-профессиональной позиции и характеризуется тем, что педагоги стремятся заполнить свою профессиональную жизнь по возможности интересными событиями без четко определенной цели. В начале экскурсии они обычно имеют смутное представление о самой сути мероприятия (их мотивация – «просто сменить обстановку, отвлечься»). Однако в ходе экскурсии, увлеченные представленными практиками и рассказом экскурсовода, они начинают интересоваться объектами показа, но продолжают оставаться пассивными участниками события, и не готовы выражать собственное отношение к происходящему.

Программа экскурсии прорабатывалась таким образом, что максимальная активность и самостоятельность педагогов в ходе проведения запланированных в рамках экскурсии событий (деловой игры, тренинга, индивидуальной и групповой консультации, дискуссионной площадки, педагогического ринга, профессионально-педагогического ателье, мастер-класса) позволяли экскурсантам определить значение данного события для собственного личностно-профессионального развития. Важная задача модератора экскурсии – подвести ее

участников (в ходе «аналитического часа») к анализу накопленных при обмене опытом впечатлений, совместно пережитого в межличностном взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве. Для решения данной задачи педагогам-экскурсантам предоставлялась возможность свободного диалога, в ходе которого они выражали определенное отношение к теме экскурсии, событиям, фактам, в целом к материалу экскурсии; экспресс-анкетирование, позволяющее педагогам оценить происходящее сквозь призму собственных действий и заложенных в их основу ценностно-смысловых установок. В ходе реализации многодневных экскурсий выделена такая форма взаимодействия, как «поэтические вечера», темы которых коллегиально определялись посредством реализации технологии «мозгового штурма», что, по мнению самих педагогов, раскрывало коллегам мир их собственных интересов и ценностей. Примером одного из таких событий стал поэтический вечер «Все мы родом из детства», на котором звучали любимые стихи и песни под гитару из детства самих педагогов, стихи современных авторов о детстве и авторские стихи педагогов про детство.

В «Портфолио отзывов кафедры» после очередной поездки педагоги зафиксировали следующее: *«...дорога (проведенные вместе с коллегами, часы в автобусе) «излечила» часть из нас от эгоизма и суетливости, а некоторых даже от халатности. Экскурсии дают большинству из нас – «путешественников» возможность выстроить новое взаимообогащающее сотрудничество, совершенствовать умение обобщать и адаптировать инновационные продукты педагогической деятельности, формировать профессиональные компетенции, непосредственно транслируемые в условиях реально существующей ситуации» (апрель 2018 года); «... участие в жизни событийного профессионального сообщества дало мне возможность соотнести мой опыт с ценностным миром моих коллег, встать на позицию аксиологической оценки собственной профессиональной деятельности и обнаружить личностную значимость содержания моей работы с детьми» (октябрь 2018 года).*

Отметим, что в период данного этапа ОЭР было проведено более 45 экскурсий, педагоги посетили более 110 объектов культурно-исторического

наследия Тульского края. Какие же личностные и профессиональные «приращения», по мнению педагогов, дало им участие в экскурсиях? Ответы педагогов на данный вопрос распределились следующим образом (таблица 9).

Таблица 9 – Мнение участников и организаторов профессиональных (образовательных) экскурсий

Мнение участников и организаторов профессиональных образовательных экскурсий	% от общего числа респондентов
Заинтересованность и осознанное отношение к изучению опыта, накопленного в региональной системе дополнительного образования детей	25%
Возможность, взаимодействуя с коллегами, находиться в интенсивном поиске различных форм и способов продуктивной творческой деятельности, возможность ощутить меру своей сопричастности к педагогическому сообществу региона	22%
Возможности формирования адекватной самооценки, терпимости к другим взглядам (снимается напряжение, педагог переживает разнообразные чувства)	20%
Возможность установления не только профессиональных, но и личностно-профессиональных контактов («нашли человека близкого по духу»), необходимые для полноценной духовной жизни педагога	12%
Изменения в самом себе и отношении к коллегам, взгляда на результаты собственной профессиональной деятельности	11%
Расширение кругозора, выстраивания жизненных и профессиональных приоритетов (посещение персональных выставок педагогов, музеев различного уровня и других достопримечательностей Тульской области)	6%
Обогащение профессиональной жизни, возможность ее разнообразить	4%

Результаты, представленные в таблице 9, позволяют констатировать, что большинство педагогов отмечают заинтересованность во взаимодействии с коллегами и осознанное отношение к профессиональной деятельности, в которой каждый из них определяет себя через идентификацию с «живым телом сообщества» [112, с. 19].

Как показали результаты опросов и личных бесед по итогам проведения серии экскурсий, число педагогов, желающих включиться в систему подготовки и реализации экскурсий на уровне региона, увеличилось с 43 до 91%, а реализация принципов сотрудничества, открытости, культуросообразности, обратной связи, заложенных в основу экскурсионной деятельности, позволила мотивировать 74% педагогов-экскурсантов к самообразованию и личностному принятию

ценностей профессиональной общности, составляющих содержание процесса профессионального смыслообразования (Д. А. Леонтьев).

В 2017 году активные участники экскурсионных программ стали инициаторами создания отделения педагогов дополнительного образования детей Ассоциации педагогических работников Тульской области по содействию развития региональной системы образования (<https://aprto.ipk-tula.ru/gall>) в рамках реализации регионального проекта «Путь к успеху».

К большому сожалению большинства педагогов, с 16 марта 2020 года все экскурсионные программы были переведены в дистанционный режим, что не могло не сказаться на их качестве в связи с утратой *«живого профессионального общения»* в обстановке непосредственной профессиональной деятельности. Выходом из данной ситуации стали использование «принимающей стороной» разнообразных платформ (Skype, Zoom, Webinar.fm, eTutorium) для проведения онлайн-встреч, вебинаров, подготовка видеороликов, записи интервью и мастер-классов, создание интерактивных презентаций, заданий, разработка методических интерактивных кейсов педагогов.

Технология реализации профессиональных (образовательных) экскурсий оказалась востребована на уровне Российской Федерации. Так, по приглашению ЧОУ ДПО «Образовательный Центр «Открытое образование» (г. Волгоград) в 2018 году практика проведения экскурсий была представлена диссертантом на Всероссийском августовском педагогическом совете «Открытая система образования: от концепции развития к проектным решениям». Опыт организации и проведения экскурсий был презентован в рамках работы межрегиональной научно-практической конференции «Современные технологии повышения квалификации учителей на основе системы образовательных экскурсий и маршрутов» (г. Москва), где результаты экспресс-анкетирования показали, что 92% участников конференции заинтересованы в организации и проведении подобного рода педагогических событий.

Таким образом, можно утверждать, что участие педагогов в экскурсиях способствовало развитию таких показателей структурных компонентов личностно-

профессиональной позиции, как выбор собственных личностно-профессиональных ценностей и смыслов, осознанная включенность во взаимодействие с коллегами, идентификация с профессиональным сообществом, участие в групповой и индивидуальной рефлексии и повышении статуса в референтной группе.

Ведущим средством реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД явилась разработанная в рамках реализации регионального проекта «Наставничество: новые грани профессионализма» (приказ министерства образования Тульской области от 3 октября 2018 года № 1321) при участии диссертанта *региональная модель института наставничества* (приложение Б.2).

Как показали результаты экспресс-опросов (при помощи Google Forms), выраженную потребность в таком социальном институте, как наставничество испытывали на момент начала формирующего этапа ОЭР более 43% респондентов. Отвечая на вопрос «Какой из типов наставников Вы предпочли бы?» (с опорой на типологии и функции наставников – см. параграф 1.3), 80% педагогов выделили важность встречи с «социальным наставником», 17% респондентов обозначили для себя необходимость «квалификационного наставника», 12% определили актуальность «корпоративного наставника» и лишь 1% опрошенных педагогов затруднился с ответом о приоритетной для них позиции наставника. Как видим, большинство педагогов сделали акцент на личности наставника в позиции «друга – советчика – консультанта», характеризующего его как личность, мотивированную на качественное выполнение данной позиции.

Отметим, что перед наставниками была поставлена задача включения педагогов в реальную продуктивную творческую деятельность. Из аналитических материалов наставников и результатов интервью педагогов было выявлено, что *системная рефлексия, принятие на себя ответственности, ориентация наставника и наставляемого друг на друга как самоценность и источник саморазвития и саморегуляции*, по мнению 78% респондентов, составляют суть позиционирования как педагога дополнительного образования детей, так и его

наставника. При этом педагоги в позиции наставляемого реализовали собственные творческие амбиции, учились на практике выстраивать внутриучрежденческие и внешние деловые коммуникации, находились в поиске новых возможностей для самопознания, самообразования и самореализации (приложение Б.3).

Создавая в ходе исследования ситуации конструктивного взаимодействия наставника с наставляемыми, мы осознанно реализовывали различные способы «*бытия в со-бытии*» (по Ю. С. Мануйлову): созерцание, соотнесение, сомнение; сопереживание, сочувствие; созидание, сотрудничество, содействие и соревнование [89]. Становясь источником личностного опыта, встреча личности наставника с личностью наставляемого в рамках реализации различных видов наставничества в регионе (приложение Б.1), по мнению 65% респондентов, *«помогла раскрыть свои возможности», «преодолеть стереотипы педагогического поведения и мышления», «давала жизненные силы для решения профессиональных проблем и достижения высоких результатов профессиональной деятельности».*

Таким образом, встречи-события способствовали решению проблемы заинтересованности педагогов в диалогическом расширении поля осознанного эмоционально насыщенного участия в разнообразных по содержанию и формам событиях, требующих проявления личностно-профессиональной позиции в отношении происходящего, а занимаемая ими личностно-профессиональная позиция в данной случае, по мнению большинства участников исследования, становилась продуктом их собственного труда и окружающей социокультурной среды.

С целью повышения уровня развития мотивационно-ценностного компонента личностно-профессиональной позиции на данном этапе работы с опорой на материалы исследования Д. В. Григорьева [38, с. 148] реализованы три типа образовательных встреч педагогов дополнительного образования детей: *с личностью, условной позицией и текстом* (см. параграф 1.3). Особую роль в создании атмосферы событийности сыграли места данных встреч. По инициативе автора исследования таковыми стали Музей истории развития образования в

тульской области (на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»), в том числе интерактивные площадки мультимедийных витрин музея <https://muzeon.ipk-tula.ru> и техническая библиотека единственного в России мультимедийного «Музея станка», расположенная в творческом индустриальном кластере «Октава» (г. Тула).

В ходе исследования было обнаружено, что более половины педагогов дополнительного образования детей испытывают потребность в профессиональном диалоге, при этом, по мнению 34% респондентов, специальных мест (пространств), где педагоги в открытом диалоговом режиме с детьми и родителями смогли бы расширить собственное понимание проблемы личностно-профессионального развития, в регионе недостаточно. Для преодоления данного противоречия в ходе формирующего этапа ОЭР ключевым направлением работы с педагогами были выбраны организуемые нами и инициируемые самими педагогами проблемно-ценностные дискуссии, целью которых явился запуск личностно-профессионального самоопределения педагога и его мотивация к активному позиционированию в условиях региона. Предметом такого рода дискуссий явились фрагменты и ситуации социально-педагогической реальности близкой и интересной педагогам. При подготовке к проблемно-ценностной дискуссии проведен опрос, выявляющий волнующие педагогов проблемы, так, с сентября 2017 года начал формироваться и ежегодно расширяться список наиболее актуальных тем (приложение Г.2).

Проблематизация в ходе дискуссий привела педагогов к осмыслению «слабых и сильных мест» собственных точек зрения на профессиональные проблемы при условии возникновения содержательного конфликта между позициями значительного числа участников дискуссии. Профессиональная коммуникация в данном случае обозначалась как позиционная. Большинство педагогов констатировали, что для них было не столь важно сосредоточиться на собственном мнении и убедить в его правильности коллег, сколько осознать себя субъектом общения, найти место своей позиции среди других (*«соглашался, кооперировался, противостоял, конфликтовал – выражал свое отношение»*).

При этом наставники включались в позиционное общение с коллегами при условии, что их позиция не являлась доминирующей в системе позиций других педагогов из-за высокого уровня авторитета. Чтобы избежать этого, наставник представлял себя в роли организатора позиционного общения. В личностном плане это позиция *«лично-значимого другого»*, в профессиональном – позиция *«рефлексивного координатора»*, позволяющая ему организовать аналитическое осмысление и «поддержать» ситуацию самоопределения педагогов по отношению к профессиональным проблемам.

Отметим, что на первых этапах работы в аналитических материалах наставники отмечали, что по эмоциональным реакциям наставляемых *«ощущался дефицит осознаваемых вариантов и способов личного участия в жизни педагогического сообщества региона»* (более 67% педагогов задавали себе и наставникам вопросы: *«Что я могу сделать? Разве что-то может зависеть от педагога?»*), при этом педагоги проявляли неподдельный интерес к расширенному обсуждению профессиональных проблем с участием социальных партнеров, заинтересованных в решении проблем региональной системы ДОД.

Следующее условие развития лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как реализация разнообразного по содержанию пакета дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки реализовывалось через ряд конкретных направлений деятельности автора исследования. Разработана анкета *«Педагог дополнительного образования: взгляд на себя со стороны»*, апробированная сначала в Тульском регионе, а затем в ходе работы Всероссийской заочной интернет-конференции *«Актуальные вопросы личностного и профессионального развития педагога в условиях модернизации системы дополнительного образования детей»*. Результаты анкетирования показали, что более 52% педагогов дополнительного образования детей из 24 регионов Российской Федерации находятся в поиске смысла профессиональной деятельности (ежегодно пересматривают содержание дополнительных общеразвивающих программ, создают новые, выстраивают партнерские

отношения с родителями и др.) и испытывают желание почувствовать востребованность в себе как личности и профессионале.

С учетом конкретных запросов педагогов дополнительного образования детей диссертантом сформулирована тематика и разработано содержание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, реализованных на данном этапе ОЭР (приложение Г.3). Непосредственное взаимодействие автора исследования с представителями управленческих команд образовательных организаций способствовало развитию практики повышения квалификации педагогических команд отдельных образовательных организаций (командное обучение), что, по мнению большинства представителей педагогических коллективов, позволило педагогам совместно с преподавателем выстроить индивидуальные маршруты собственного личностно-профессионального развития в ближайшем педагогическом сообществе, определить перспективы профессионального развития в условиях муниципалитета и региона (дорожная карта «Профессиональный маршрут») и систематизировать материалы портфолио для прохождения процедуры аттестации. Педагог дополнительного образования детей при этом становился не просто «слушателем курсов», а *источником организации смыслов собственного обучения*, своей профессиональной деятельности, взаимодействия с коллегами (*«чужой информацией»*).

Реализация в ходе курсовой подготовки технологии «мировоззренческое кино» позволила педагогам сосредоточиться на заинтересованном рефлексивном обсуждении документального или художественного кинодраматургического фрагмента в логике выделенных совместно с педагогами критериев отбора материала для просмотра: эмоциональная насыщенность, ярко выраженная проблематизация, мировоззренческая составляющая содержания, затрагивающего проблемы ценностного мира личности и межпоколенного взаимодействия. Педагогам было предложено определить круг собственных профессиональных интересов, после чего на основании ответов был создан каталог фрагментов игровых и документальных фильмов, совместный просмотр которых позволил

определить спектр возможных позиций участников действия по отношению к содержанию фильма (его отрывка) и смену их позиции в ходе коммуникации. Например, с целью обращения педагогов к ценностям и смыслам профессиональной деятельности, личностям в профессии была выстроена цепочка отечественных и зарубежных художественных и документальных фильмов: «Республика ШКИД», «Януш Корчак», «В. А. Карачковский. Страна моей мечты!», «Воспи - ПИ- ПИ- Питание фильм о школе 825», «Ключ без права передачи», «Доживем до понедельника», «Точка, точка, запятая...», «Усатый нянь», «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен», «Каникулы Петрова и Васечкина», «Учитель пения», «Фантазеры», «Звездочки на земле», «Общество мертвых поэтов», «Хористы», «Держи ритм», «Писатели свободы», «Капитан Фантастик» и др. Отметим, что эффект от просмотра и последующего обсуждения фильмов вызвал целый спектр эмоций, далеко превзошедший ожидания самих педагогов.

Через полгода после начала формирующего этапа ОЭР начата практика реализации проведения части занятий курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей на базе музейных комплексов регионального и федерального значения, музеев образовательных организаций, которая, по мнению более 90% респондентов, позволила *«прикоснуться к опыту предыдущих поколений»*, *«сделать своими союзниками тех, кто жил до них на Тульской земле»* и использовать фонды интерактивных музеев организаций дополнительного образования детей «Судьба человека», «История тульского трамвая», «Музей славы трех поколений», «Музей народных промыслов», «Музей Отечества» (аудиовизуальные средства, тексты лекций, конспекты занятий, методические разработки тематических встреч, учебные видеофильмы и др.).

На базе музеев были организованы открытые площадки активного взаимодействия и сотрудничества педагогов с представителями различных государственных и общественных организаций (Совета ветеранов ВОВ, ветеранов локальных войн, Союза Чернобыльцев и др.), что позволило образовательным организациям и отдельным педагогам выйти в режим саморазвития и обрести

собственное «лицо», стать авторами и соавторами символики и гимнов образовательных организаций.

В ходе реализации тематических планов дополнительных профессиональных программ повышения квалификации слушателям предоставлялась возможность участия в работе стажировочных площадок и самостоятельного выбора тематики итоговых творческих работ, в содержание которых входила презентация опыта участия педагогов в праздниках, ярмарках, выставках, отражающих самобытность региона. Приведем лишь некоторые примеры: Всероссийский праздник «Славься, поле Куликово», региональные литературно-песенные и фольклорные праздники, посвященные жизни и творчеству великих земляков Л. Н. Толстого, В. А. Жуковского, А. С. Даргомыжского, А. С. Хомякова, В. Д. Поленова и др. Отметим, что более 35% педагогов, участвовавших в исследовании, воспользовались нашим предложением стать не только свидетелями, но и полноправными участниками возрождения традиций региона в качестве участников проектных рабочих групп, ведущих интерактивных площадок, разработчиков сценариев и мастер-классов, методических памяток для коллег и участников этнографических экспедиций. Позиция диссертанта как преподавателя кафедры и координатора совместной деятельности муниципальных методических служб региона и управленческих команд образовательных организаций позволила педагогам включиться в подготовку и реализацию региональных проектов «Нам силу дает наша малая Родина», «Светочи России», «Тула – наш общий дом», «Спешите делать добро» и др.; целевой долгосрочной программы патриотического воспитания и гражданского становления «Память сердца, память души»; краеведческих детско-взрослых конференций «Тула – наш общий дом», «Есть город в России», «Тула – город-герой»; краеведческой регаты «Поле русской славы» и др.

В период с февраля 2018 года по декабрь 2020 года педагоги приняли участие в разработанной автором исследования серии «Уроков Доброты», в основу которых положен литературный и исторический памятник гениального ученого энциклопедиста, уроженца Тульской губернии А. Т. Болотова «Жизнь и

приключения А. Т. Болотова, описанные самим им для своих потомков». Погружение в содержание данных уроков позволило выстроить общение педагогов таким образом, что они смогли выделить и проанализировать собственные ценностные ориентации и их влияние на профессиональную деятельность.

Разнообразие форм коммуникации помогло обратить внимание педагогов на их ценностно-эмоциональное отношение к себе как субъекту продуктивной творческой деятельности, о чем свидетельствуют примеры ответов педагогов на вопрос об интересных форматах коммуникации в ходе реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки: *«произошла некая перезагрузка моих ценностных установок», «я понял, что при определенных условиях ценности образовательного учреждения становятся для меня значимыми», «самоопределяясь в жизни и профессиональной деятельности для меня важно соотносить личностные и социальные ценности», «для меня принципиально как меняется мое отношение к себе, детям и коллегам».*

Создание в региональной системе дополнительного образования детей новой структуры – Регионального модельного центра дополнительного образования детей (постановление правительства Тульской области от 31 августа 2017 года № 372 «О создании на территории Тульской области Регионального модельного центра дополнительного образования детей») (далее – РМЦ ДОД ТО) и заключенный в сентябре 2017 года договор о сотрудничестве между РМЦ ДОД ТО и ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» позволили на данном этапе ОЭР выстроить совместную продуктивную деятельность диссертанта с руководителем и специалистами РМЦ ДОД ТО, заключающуюся в организации и проведении стажировок педагогов дополнительного образования детей; осуществлении издательской деятельности; проведении научно-практических конференций различного уровня; хакатонов; регионального фестиваля педагогических идей «Творческая волна»; конкурсов профессионального мастерства, переговорных площадок, педагогических диалогов и др. Данное сотрудничество позволило вывести систему научно-методического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в регионе на новый уровень и запустить

ведущие механизмы развития личностно-профессиональной позиции как идентификация и индивидуализация.

Особыми по значимости событиями только за 2018 год, по мнению педагогов, по результатам интервью «Интересные события года» стали мероприятия в рамках выше обозначенного сотрудничества: межрегиональная научно-практическая конференция «Дополнительное образование. Новый век»; стратегическая сессия «Региональное дополнительное образование. ПЕРЕЗАГРУЗКА»; круглый стол «Социальный диалог в организациях дополнительного образования»; «Современное дополнительное образование: возможности и вызовы»; педагогические диалоги «Ценности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей в пространстве современного образования»; образовательные интенсивы «Естественнонаучная направленность: За страницами школьного учебника»; «Навигатор – новый тренд дополнительного образования детей»; педагогическая мастерская «Региональный образовательный проект «Автоград71». Культура безопасного образа жизни».

Как показывают результаты анкетирования («Анкета удовлетворенности участника мероприятия» и аналитические справки по итогам мероприятий), 45% педагогов считают, что участие в данных событиях позволило им совершенствовать собственные профессиональные компетенции, 86% педагогов обратили внимание на то, что выбранная ими роль спикера, модератора, активного участника профессионального диалога способствовала повышению их статуса в референтной социально-профессиональной группе.

Преодолению одного из препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога фактора – достаточно низкий статус педагога дополнительного образования детей (дополнительное – «необязательное») способствовали многочисленные факты приобретения ими опыта участия в выстроенном в регионе и усовершенствованном в ходе формирующего этапа ОЭР конкурсном движении. Совместно с министерством образования Тульской области, Тульской областной организацией Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации автором исследования разработано

Положение о новом для региона конкурсе профессионального мастерства «Дополнительное образование детей в школе», в порядок проведения ряда региональных этапов всероссийских и муниципальных конкурсов («Профессионал года» «Педагогический дебют», «Учитель здоровья России») внесены номинации, в которых конкурсные материалы смогли предоставить педагоги дополнительного образования детей.

За период констатирующего и формирующего этапов ОЭР почти 75% педагогов, участвующих в исследовании, презентовали опыт профессиональной деятельности в конкурсах различного уровня (<https://ipk-tula.ru/konkursy/index2.php>). В свою очередь, 25% респондентов были привлечены к организации и проведению различных этапов профессиональных конкурсов в качестве членов жюри и оргкомитета, консультантов и ведущих торжественной церемонии подведения итогов конкурса.

Результаты интервью участников конкурсов (ответ на вопрос «Что дало Вам участие в конкурсе профессионального мастерства?») и анализ конкурсных материалов педагогов дополнительного образования детей позволили сделать вывод о том, что активная включенность педагогов дополнительного образования детей в конкурсное движение позволила им *«окунуться в профессиональную творческую среду», «отрефлексировать собственный опыт и опыт коллег», «увидеть динамику собственного развития», «ощутить сопричастность педагогам-профессионалам», «задуматься об обогащении собственной деятельности новыми смыслами и необходимости постоянного саморазвития», «выработать собственное отношение к данному рода событиям профессиональной жизни».*

По мнению 75% респондентов, участие и победы в конкурсах стали возможны благодаря научно-методическому сопровождению конкурсанта на всех этапах его профессионального развития; индивидуальной работе с наставником; опыту участия педагогов в различного рода площадках профессионального диалога; самому прецеденту разнообразного спектра разноуровневых конкурсов и др., что позволяет констатировать результативность не отдельного

апробированного условия, а вести речь о совокупности социально-педагогических условий.

В ходе исследования предстояло выявить результативность научно-методического сопровождения развития профессионализма педагога дополнительного образования детей в регионе как одного из условий развития его личностно-профессиональной позиции. Организованная в рамках исследования переговорная площадка «Кем ощущает себя педагог дополнительного образования детей в профессиональной среде региона: гостем или полноправным субъектом?» с участием представителей управленческих команд образовательных организаций и родителей, выстроенная в формате «честного разговора», позволила «вернуть педагогов в сторону самих себя». На одной из секции данной переговорной площадки «Будущее дополнительного образования детей за педагогами-профессионалами!?!...», работая со смыслами профессиональной деятельности, вместе с педагогами мы углубились в поиск ответа на вопрос «Зачем?», позволивший участникам исследования увидеть плюсы и минусы профессиональной деятельности и, посмотрев на себя глазами референтной группы, «значимого другого», объединиться в проектные команды (временные творческие коллективы) по решению профессиональных проблем. Ведущая роль в данном процессе принадлежала совету Ассоциации, в состав которого вошли авторитетные и творческие личности, с которыми активно сотрудничают коллеги, мнение которых учитывается, которым доверяют. Несмотря на то, что деятельность Ассоциации относится к групповой форме работы, на этапе формирующего эксперимента были организованы и проведены четыре расширенных заседания отделения Ассоциации, охватившие в режиме видеоконференцсвязи почти всех участников опытно-экспериментальной работы.

С сентября 2017 года специалисты РМЦ ДОД ТО, входящие в состав опытно-экспериментальной группы данного исследования, диссертант и педагоги дополнительного образования детей приняли участие в утвержденной приказом министерства образования Тульской области № 1272 от 1 сентября 2017 года программе краткосрочных обменов руководителей и педагогов организаций

дополнительного образования детей, участие в которой позволило повысить уровень профессионального мастерства педагогов на разных площадках региона и актуализировало проблему личностно-профессионального самоопределения педагога посредством проявления субъектности как одного из критериев уровня развития его личностно-профессиональной позиции.

После проведения цикла творческих событий (в соответствии с планом реализации программы обменов) в региональной системе ДОД появились авторские поэтические и музыкальные сборники, организованы персональные выставки и творческие вечера педагогов. Яркими примерами тому могут служить творческие вечера соавторов многочисленных песенных сборников – педагогов МБУДО «Дом детского творчества» И. Н. Шулуповой и Л. А. Пеньковой; С. В. Сенина – композитора, аранжировщика, концертмейстера, педагога МБНОУ «Лицей № 3 (искусств)»; персональные выставки педагога МОБУДО «Дворец детского (юношеского) творчества» А. В. Боевой на базе мемориального музея Н. И. Белобородова и Богородицкого дворца-музея и др. В эссе «Моя личностно-профессиональная позиция» А. В. Боева отмечает, что *«развитие личностно-профессиональной позиции педагога можно уподобить реке, питаемой множеством притоков: профессиональная переподготовка и повышение квалификации; участие в жизни профессионального сообщества; примеры успешных педагогов дополнительного образования детей – моих коллег; участие в профессиональных конкурсах, и безусловно, самообразование, саморазвитие, личностная и профессиональная рефлексия»*.

Практика научно-методического сопровождения развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей осуществлялась диссертантом в ходе реализации планов работы Центра воспитательных систем, творческой лаборатории «Гражданин Отечества» ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», постоянно действующей Школы мастерства «Наставник+», детско-взрослой ассоциации «Интеллект за будущее России». Обозначенная выше практика представляла собой совместную с педагогами разработку электронных методических портфелей по тематике, вызывающей

проблемы в их профессиональной деятельности; подготовку и проведение методического аудита в образовательных организациях – площадках опытно-экспериментальной работы с приглашением коллег из других образовательных организаций в качестве экспертов; презентацию опыта работы педагогов в рамках открытой трибуны педагогического опыта «От теории к практике»; проведение цикла мастер-классов «От успешного педагога – к успешному воспитаннику»; публикацию материалов инновационного педагогического опыта на страницах электронного научно-методического журнала «Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство» (<https://ipk-tula.ru/zhurnal>) и на сайтах образовательных организаций; участие педагогов в грантовой деятельности (например, грант Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества «Досуг без границ», грант правительства Тульской области в сфере науки и техники); организацию детско-взрослых переговорных площадок, дебатов, позволяющих выстроить перспективу работы с предметом нашего исследования и способствующих осмыслению специфики данного процесса в контексте регионализации.

В ходе формирующего этапа ОЭР активно использовались разработанные автором исследования самостоятельно и в соавторстве с коллегами материалы по информационно-методическому сопровождению курсов повышения квалификации и научно-методических мероприятий: методические и учебно-методические пособия «Формирование российской гражданской идентичности личности: вопросы теории и практики», «Творчество открывает возможности», «Особый ребенок – обычное детство», «Особенности организации воспитательного процесса с детьми с ОВЗ», «Воспитание. Шаги в будущее. Проекты, социокультурные практики, технологии», «Моя личностно-профессиональная позиция».

Составной частью данного этапа ОЭР явилось отслеживание динамики движения от одного уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей к другому. Оно проходило на уровне 46 образовательных организаций региона с последующим внесением корректив как

в критериально-диагностический инструментарий, так и в программы и планы, непосредственно реализуемые педагогическими коллективами данных организаций. Разработанный критериально-диагностический инструментарий и проведенные с целью выявления динамики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей с помощью данной системы диагностические процедуры дали возможность на всех уровнях (от учрежденческого до регионального) оптимизировать выбор содержания и технологий работы с данной категорией педагогических работников. В ходе проведения диагностических процедур важно было не манипулировать педагогами, а понять, что они чувствуют, какие эмоции переживают, что оставило след в их памяти, при этом, раскрывая их субъектность, дать каждому из них «точку опоры» для осознания смыслов собственной профессиональной деятельности и формирования эмоционально-оценочного отношения к ней.

В свою очередь, системная диагностика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога (один раз в полугодие) стала ведущим механизмом саморегулирования системы образования, используемым управленцами на всех уровнях с целью выделения критериев, влияющих на состояние региональной системы ДОД и достижение поставленных перед системой целей, предотвращение нарушений в ее функционировании при прогнозировании возможных рисков и дефицитов.

Немалая часть формирующего этапа ОЭР выпала на период пандемии COVID-19, поэтому информационная образовательная среда рассматривалась в исследовании как значимая часть социокультурной среды региона, одно из доминирующих социально-педагогических условий, обеспечивающих успешность развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

В связи с этим интересен результат анализа педагогами перспектив собственного личностно-профессионального развития, который они во многом связывают, во-первых, с созданием комфортной, безопасной, творчески привлекательной информационной образовательной среды, аккумулирующей

ценностные преимущества дополнительного образования детей (92% респондентов) и стремлением одновременно сохранять традиции внешкольного образования и осваивать, внедрять новых информационные технологии (75% педагогов); во-вторых, с определенным уровнем информационной культуры, позволяющей педагогу свободно и успешно участвовать в видеоконференциях, осуществлять интернет-трансляции событий, проводимых в рамках детских объединений (45% участников).

В ходе интервью выделены следующие наиболее часто встречающиеся ответы педагогов на вопрос «Какие Вы видите возможности информационной образовательной среды региона в Вашем личностно-профессиональном развитии?»: открытый доступ к различной информации при условии информационного обмена внутри контента; развитие когнитивной сферы и личностных качеств педагога; взаимообогащающая коммуникационная интеграция во внутренней (учрежденческой) и внешней информационной среде. При этом более четверти участников опроса с сожалением признали недостаточный уровень собственной цифровой грамотности.

Результаты данного исследования стали предметом обсуждения на региональных научно-практических семинарах, заседаниях Ассоциации и проектных команд. Как следствие, была инициирована деятельность по разработке и внедрению регионального проекта «Мобильный педагог», реализованного посредством взаимодействия образовательных организаций региона с использованием дистанционных форм обучения и элементов сетевого взаимодействия с целью методического сопровождения и психологической поддержки педагогов дополнительного образования детей. Серия выездных «образовательных интенсивов», онлайн-консультации с использованием возможностей портала РМЦ ДОД ТО и ГОУДО ТО «Центр дополнительного образования детей» позволили 97% респондентов *«ощутить себя активными пользователями региональной системы информационного обеспечения»*.

Обеспечить выход педагогов дополнительного образования детей на субъектную позицию и преодолеть страх оказаться «неумелым и непродуктивным»

позволила организация их участия в реализации регионального проекта «Каникулы-онлайн» (2019–2020) с использованием электронных сервисов и цифровых платформ учреждений различной ведомственной принадлежности, ведущих вузов региона. Подготовленные и проведенные участниками ОЭР интерактивные занятия, консультации, мастер-классы, онлайн-стримы, онлайн-викторины, интерактивные экскурсии и веб-квесты обеспечили возможность реального продуктивного взаимодействия представителей профессионального сообщества региона, что в полной мере, по мнению 73% педагогов, помогло им снять личностно-профессиональную изолированность и почувствовать себя комфортно в ситуации осознанного выбора (например, выбор референтной группы, ценностных оснований деятельности, ее содержания и способов реализации).

В составе проектной команды региона по реализации Концепции непрерывного профессионального развития педагогических работников Тульской области (приказ министерства образования Тульской области № 1419 от 10 октября 2019 года) диссертантом подготовлено и апробировано на курсах повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей более 500 вопросов в качестве средства измерения степени сформированности профессиональных компетенций и выявления профессиональных дефицитов по модели I-SMART Skills, представленных в системе дистанционного обучения Moodle ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» (рисунок 2).



Рисунок 2 – SMART Skills педагога дополнительного образования детей

Комплексный анализ результатов диагностики по модели SMART Skills на уровне региона позволил на протяжении всего периода формирующего этапа ОЭР проектировать индивидуальные траектории профессионального развития педагогов дополнительного образования детей с рекомендациями по их участию в научно-практических событиях на муниципальном и региональном уровнях в логике формального и неформального образования.

В ходе исследования к совместной работе с педагогами привлечены специалисты Центра внедрения информационных технологий и электронного обучения ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Данное направление в работе представлено проведением обучающих семинаров, каскадных мастерских по современным ИКТ-технологиям, информационным системам с целью развития цифровой грамотности педагогов; систематизацией опыта по использованию информационно-коммуникационных технологий в регионе, представленного в «Методической копилке» ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Перевод занятий курсовой повышения квалификации педагогов в дистанционный режим на платформе eTutorium (с марта 2020 года) позволил стереть грани неравенства образовательных возможностей педагогов из дальних муниципалитетов региона. Результаты индивидуальных бесед с педагогами показали, что почти 30% из них относятся к информационной образовательной среде как «дружественной»; испытывают осознанный интерес к программам каскадных мастерских; считают приоритетными для себя прохождение курсов повышения квалификации в системе дистанционного обучения Moodle, предоставляющих всем желающим возможность позиционирования в информационной образовательной среде региона: проекты, методические кейсы, интернет-массмедиа, электронные методические сборники, материалы интернет-конкурсов, использование подсистемы «Аттестация педагогических кадров», созданной в АИС «Сетевой город. Образование»; общение с экспертами различного уровня в системе Zoom; объединение в профессиональные интернет-сообщества, группы в социальных сетях.

Таким образом, реализация совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога

дополнительного образования детей в региональной системе ДОД способствовала нивелированию дефицитов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей; актуализации их осознанного позиционного самоопределения и самореализации во взаимоотношении с различными субъектами образовательного процесса в условиях социокультурной среды региона; ломке профессиональных стереотипов; минимизировало влияние факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога.

По окончании формирующей части опытно-экспериментальной работы следовало провести итоговые диагностические срезы и оценить результаты. Описание этой деятельности приведено в параграфе 2.2.

2.2. Оценка результативности модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе дополнительного образования детей

На заключительном (оценочном) этапе опытно-экспериментальной работы проводились анализ и оценка результативности модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД Тульской области в соответствии с целями и содержанием программы исследования. Выводы по результативности предложенной совокупности условий были сделаны на основании сравнения результатов констатирующего и формирующего этапов по определенным критериям и показателям.

С учетом того, что результаты развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей имеют глубоко индивидуальную природу и, соответственно, с трудом подлежат оценке с использованием общих объективных показателей, специальное внимание было

уделено изучению внутренних условий успешности развития личностно-профессиональной позиции, включающими в себя личную устремленность применить свои знания и способности в педагогической деятельности, а также стремление к творческой самореализации и устойчивости ее результатов; готовность работать в инновационном режиме; сформированность проектировочных, коммуникативных, организаторских и рефлексивных способностей; удовлетворенность результатами деятельности своих обучающихся, характером и динамикой их личностного развития; умение постоянно работать над собой, профессионально совершенствуясь. Как показывают опыт и проведенные специальные исследования, значительное влияние на успешность развития личностно-профессиональной позиции педагога оказывает *признание со стороны окружающих (коллег, руководства, детей и родителей), вызывающее у него эмоционально-позитивное отношение к своей деятельности и позволяющее ощущать собственную удовлетворенность.*

Вместе с тем для успешности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей необходимы как внутренние, так внешние условия. Комплекс внешних условий или условий окружающей (социокультурной) среды, в которой проходит жизнедеятельность педагога, соединят широкий спектр изменяющегося социального заказа на образование, включая дополнительное образование детей, от уровня государства до региональной системы образования и каждой конкретной образовательной организации. Опираясь на проведенное обоснование сущности и специфики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в условиях региональной системы ДОД (см. параграф 1.2), мы изучили современную внешнюю среду Тульской области и охарактеризовали те условия, которые действуют на престиж педагога дополнительного образования детей и задают параметры его деятельности, обуславливают изменение уровня его профессиональных качеств, повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Так, в период от начала до завершения исследования происходили изменения в системе дополнительного образования детей Тульской области: изменялся социальный заказ, создавалась новая конструктивная единица (РМЦ ДОД ТО), запускались государственные, региональные и муниципальные проекты, изменялся педагогический и управленческий корпус образовательных организаций, условия и перспективы их профессиональной деятельности в логике реализации Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации 2014 года и 2022 года, возрастало количество образовательных организаций региона, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, происходила диверсификация реализуемых программ и создавались новых, отвечающих интересам и запросам социума. Все эти факторы в значительной степени повлияли *на проектный характер* предложенной совокупности социально-педагогических условий, их неизбежную корректировку и дополнение.

Очевидно, что характер и степень развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей зависят не просто от воздействия и учета внешних условий развития современной внешней среды Тульской области в целом, от развития ее системы дополнительного образования детей и развития каждой организации, входящей в эту систему, но в большей мере от их взаимообусловленности. Именно данный подход и выделенный тип связи стали определяющими для предложения комплекса условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД с последующей их апробацией и оценением как выявлением комплементарности между успешностью развития педагогов (индивидуальными и групповыми достижениями) и показателями результативности реализации предложенного комплекса социально-педагогических условий. Сложность воспроизведения в целостности и полноте этого соотношения, понимание объективной незавершенности полученных результатов в установленный период проведения диссертационного исследования, предопределили необходимость описания и объяснения полученных эмпирических

данных в ходе опытно-экспериментальной работы в доступном формате для дальнейшего обсуждения педагогическим сообществом.

В рамках заключительного этапа нашего исследования описание и объяснение полученных эмпирических данных апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в системе дополнительного образования детей Тульской области позволили:

– продолжить описание исследуемого объекта в соответствии с принятой эталонной или нормативной миссией дополнительного образования детей и требованиями к современному педагогу этой сферы, его личностно-профессиональному потенциалу в их единстве с показателями уровня развития личностно-профессиональной позиции, обозначенных в параграфе 1.2;

– зафиксировать зависимость характера и динамики развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей от контекста социокультурной и образовательной среды региона, тенденций его изменения. Вне учета этого контекста нельзя разработать и осуществить программу развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей и, тем более, оценить ее результативность;

– акцентировать внимание на деятельности по целенаправленному созданию возможностей социокультурной и образовательной среды региона по обеспечению успешности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей (индивидуальные и групповые достижения) в региональной системе ДОД;

– сосредоточиться на необходимости согласования целей и задач совместной деятельности на всех уровнях управления региональной системы дополнительного образования детей с последовательной динамикой показателей, присущих определенному уровню развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

В процессе апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного

образования детей с последовательным изменением показателей, присущих каждому уровню развития личностно-профессиональной позиции педагога, обеспечивающих переход от одного уровня развития позиции к другому, ключевое место было закреплено за результатами взаимодействующих направлений:

– эмоционально-оценочное отношение педагогов дополнительного образования детей к своей профессиональной деятельности, личностно-профессиональному развитию, удовлетворенности профессиональной деятельностью, сложившимся к настоящему времени у них профессиональных затруднений;

– проявление субъектной позиции и субъектной регуляции педагогов, а также их самооценка сопричастности к модернизационным процессам региональной системе ДОД.

Важными обобщенными критериями результативности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей становятся: *адаптация педагога к региональной среде ДОД и микросреде (организация), индивидуально-личностное развитие, глубина и действенность профессиональных качеств, реальные возможности для творческого выбора и реализации, степень самореализации (реализации индивидуальных возможностей), престиж / репутация, межличностные отношения, социальное благополучие.*

Данные критерии в нашем исследовании корреспондируются как с социально-педагогическими условиями, способствующими развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД, так и определением критериев оценки совокупности социально-педагогических условий, обуславливающих результативность данного процесса развития, отмеченных в параграфе 2.1.

С учетом обозначенного понимания успешности развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей обратимся к оценке результатов целенаправленного применения разработанной совокупности социально-педагогических условий. Сбор информации на заключительном этапе ОЭР осуществлялся методом опосредованного опросника

анкеты, анализа эссе и непосредственного общения с педагогами (анкетирование, интервьюирование). Для проведения опроса использовался потенциал GoogleФормы и платформы сервиса «Анкетолог», обработка анкет осуществлялась средствами пакета статистических программ SPSS.

Для достижения цели данного этапа ОЭР нам необходимо было решить следующие задачи:

1) оценить устойчивость процесса минимизации действий факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога, их профессиональных стереотипов и затруднений;

2) определить динамику развития личностно-педагогической позиции по всем показателям;

3) обобщить результаты апробации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Эмпирические данные собирались на основе материалов первоначальных срезов по сущностным характеристикам личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

По итогам ОЭР с помощью предложенных методик и эссе «Мотивы моей профессиональной деятельности» был проведен сравнительный анализ ведущих мотивов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей на начальном и заключительном этапах. На рисунке 3 видно, что за период проведения ОЭР произошло определенное продвижение многих участников в осознании мотива поиска личностно-значимых смыслов профессиональной деятельности и самореализации. В то же время значительно снизилась мотивация достижения успеха, первенства и признания. По сравнению с констатирующим этапом значительно повысились показатели мотивации «забота о других» и мотивации «избегания неудач» и «преодоление трудностей». Интересно, что данные результаты свидетельствуют об активизации поисковой активности педагогов и самостоятельном проектировании профессиональной деятельности, т. е. выходе педагогов дополнительного образования детей на достаточно высокие

показатели развития мотивационно-ценностного и регулятивно-деятельностного компонента личностно-профессиональной позиции.

Все обозначенные выше направления деятельности (см. параграф 2.1) позволили сформировать у большинства педагогов, участвующих в исследовании, отношение к себе как к профессионалу-деятелю в начале исследования с преобладанием социальных мотивов развития (успешность, достижение первенства и признание), а на момент заключительного этапа ОЭР выявлено преобладание мотивов творческого достижения (преодоление трудностей, обретение уверенности в себе, познание, потребность в сотрудничестве с другими).



Рисунок 3 – Мотивы профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Приведенные на рисунке 3 данные также показывают, что результаты начального и заключительного этапов ОЭР существенно различаются по отношению педагогов к социальному окружению. Выявленные данные свидетельствует о том, что в ходе формирующего этапа педагоги дополнительного образования детей стремились найти интересные выходы из проблемных ситуаций, конструктивные решения профессиональных проблем, учились договариваться и сотрудничать в команде. Можно сделать вывод о том, что за данный промежуток

времени в значительной степени участники исследования осознали и прочувствовали необходимость в самореализации не только в дружественной им среде, но и при выходе из зоны комфорта на неосвоенных педагогом профессиональных площадках региона.

Сравнительный анализ эссе педагогов «Моя личностно-профессиональная позиция» (октябрь 2016 – февраль 2022 года), результаты интервью и наблюдений за профессиональной деятельностью педагогов, представленные на рисунке 4, позволили сделать вывод о том, что как на начальном, так и на заключительном этапах ОЭР особую значимость для педагогов имеют ценности культурного и духовного развития, отношение к социуму (мир, конструктивный диалог, уважение и эмпатия). Увеличилось количество педагогов (с 11% до 19%), детерминирующими ценностными установками которых являются успехи обучающихся, карьерный рост, деятельностное освоение опыта коллег и переосмысление собственной профессиональной деятельности, происходящее, по мнению 35% респондентов, наиболее результативно в условиях разновозрастного личностно-профессионального общения педагогов разной квалификации, уровня образования, опыта работы, при этом на данном этапе ОЭР 65% респондентов указали на необходимость выстраивания такого рода общения не только на уровне отдельной образовательной организации, но и на уровне региона.

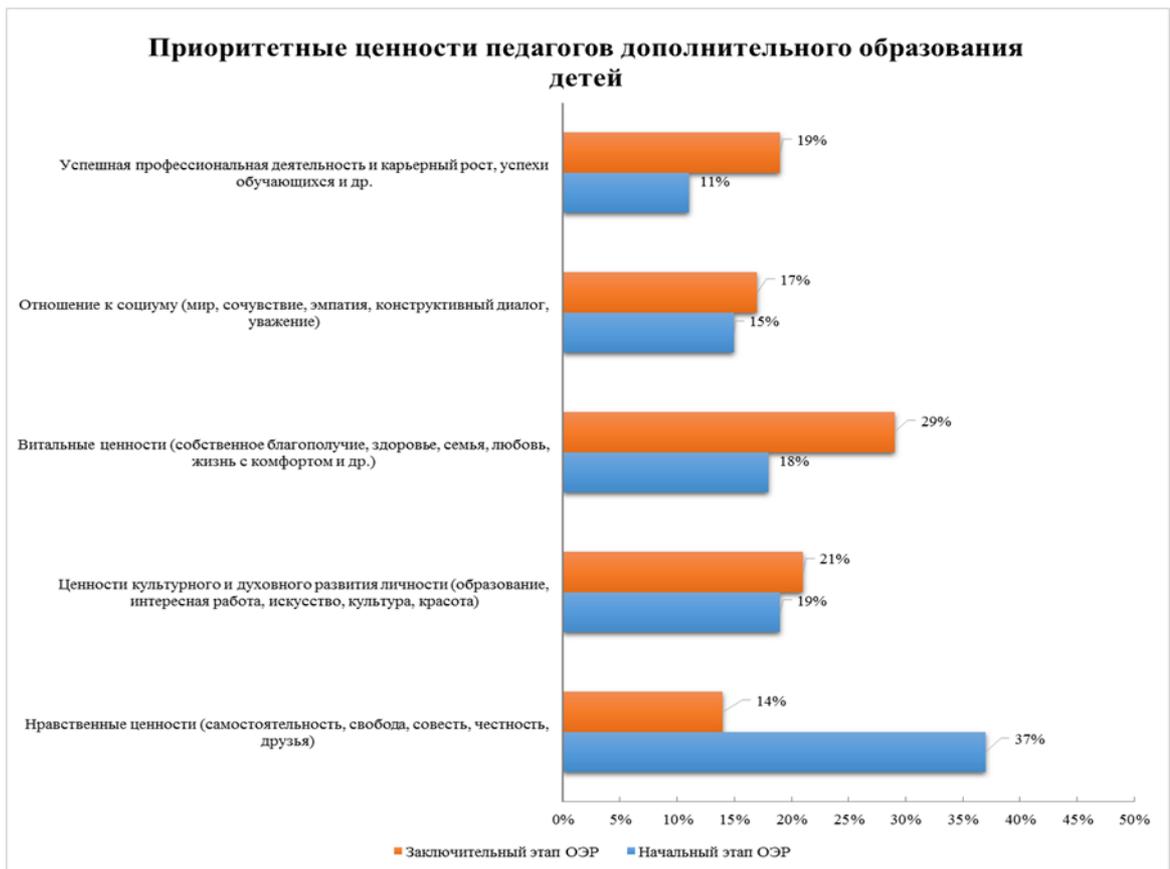


Рисунок 4 – Приоритетные ценности педагогов дополнительного образования на начальном и заключительном этапе ОЭР

Как видно из рисунка 4, заметные изменения (с 18 до 29%) произошли в сторону роста значения для педагогов дополнительного образования детей витальных ценностей при уменьшении значения нравственных ценностей (с 37 до 14%). По мнению самих педагогов, это имеет прямую связь с происходящими в обществе изменениями, непосредственно влияющими на личность педагога, такими как *«неопределенность»*, *«социальное одиночество личности»*, *«псевдоценности общества потребления»* и др.

Несмотря на динамику изменений ценностных ориентаций в пользу личностных ценностей, в различных аспектах профессиональной деятельности современного педагога дополнительного образования на заключительном этапе ОЭР мы наблюдали со стороны педагогов:

- внимание к конкретному ребенку, коллегам, родителям, социальным партнерам (человек как ценность);
- проявление профессионального долга (труд как ценность);

- самосовершенствование и развитие знаниевого потенциала (знания как ценность);
- соблюдение прав ребенка и его ценностей (права ребенка как ценность);
- выстраивание гуманистических межличностных отношений в детско-взрослой общности (общение как ценность);
- развитие творческих способностей обучающихся, поддержка талантливых обучающихся (творчество как ценность);
- формирование культуры здорового образа жизни (здоровье как ценность);
- содействие развитию личности ребенка как субъекта культуры и творческой деятельности (культура как ценность);
- осознание приоритета общечеловеческих ценностей, формирование мировоззрения обучающихся, становление российской гражданской идентичности личности (Отечество как ценность).

В свою очередь, сопоставление результатов ответов на вопрос «Какие факторы, по Вашему мнению, препятствуют процессу развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей?» дает возможность констатировать, что на заключительном этапе ОЭР педагоги выделяют гораздо меньший процент по каждому из факторов, обозначенному ими на начальном этапе ОЭР, что позволяет сделать вывод о том, что все тормозящие развитие факторы были учтены нами в ходе выявления и апробации социально-педагогических условий, и это сработало на результативность процесса развития всех компонентов личностно-профессиональной позиции.



Рисунок 5 – Результаты начального и заключительного этапа ОЭР по выявлению факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей

Результаты опроса свидетельствуют, что особенно действенно социально-педагогические условия сработали на преодоление низкого статуса педагога дополнительного образования детей и выделение оптимального уровня его самооценки (рисунок 5). Актуализация в ходе нашего исследования не вымышленных, а реальных профессиональных проблем педагогов, их решение в референтной профессиональной среде позволила наполнить процесс профессионального развития педагога сознательной вовлеченностью в жизнедеятельность профессиональной общности.

Преднамеренное создание ситуаций по активному вовлечению педагогов дополнительного образования детей в творческую продуктивную деятельность в процессе курсовой подготовки и межкурсовой период изменило их осознанное отношение к ходу модернизационных процессов в региональной системе дополнительного образования детей (рисунок 6).



Рисунок 6 – Отношение педагогов к ходу модернизационных процессов в региональной системе дополнительного образования детей

Таким образом, выстроенная в ходе ОЭР деятельность по опережающему развитию педагогических кадров региональной системы ДОД, направленная на объединение индивидуальных и коллективных форм работы с педагогическим сообществом для выполнения целей и миссии образовательных организаций, позволила им выйти в режим саморазвития и стать основой региональной самостоятельности.

Анализ результатов интервью и опросов педагогов, представленных на рисунке 7, показывает, что в итоге ОЭР мнение педагогов по вопросу адресного направления повышения уровня профессионализма изменилось в пользу интеграции ресурсов непрерывного образования в регионе и непосредственно самообразования; сократилось с 15% (69 чел.) до 5% (23 чел.) количество респондентов, неопределившихся с приоритетным направлением повышения собственного профессионального уровня. Стабильным остается положительное отношение педагогов к повышению уровня профессионализма на уровне образовательной организации и командного обучения.

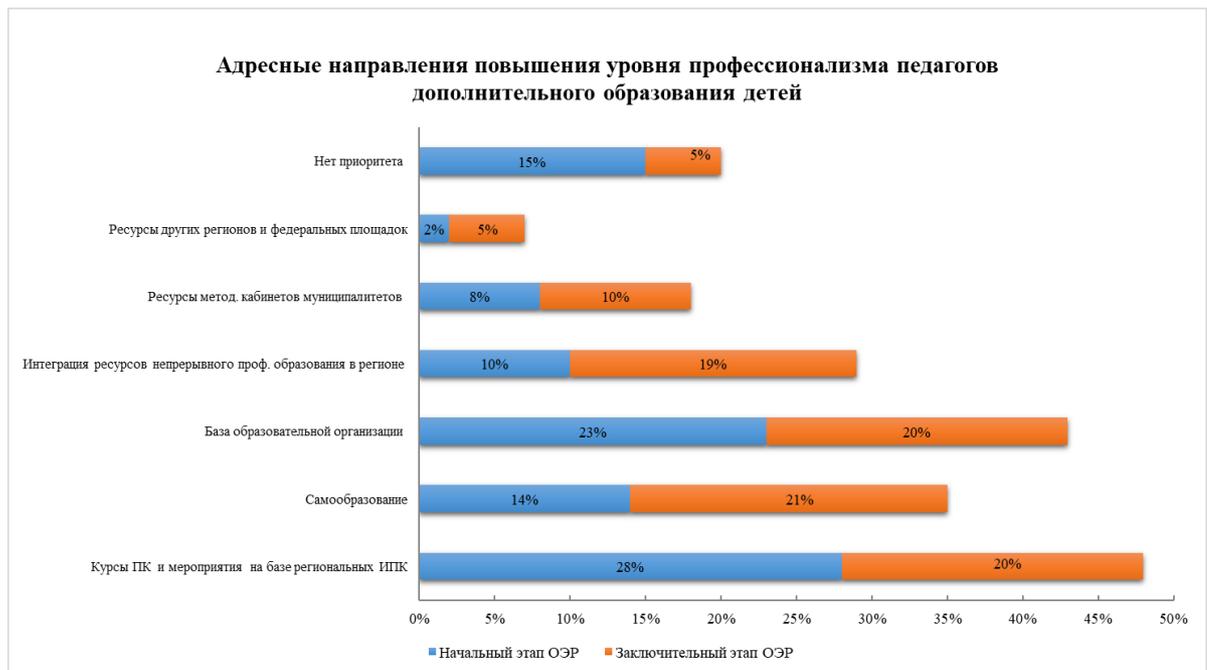


Рисунок 7 – Адресные направления повышения уровня профессионализма педагогов дополнительного образования детей

В ходе интервью педагоги отмечали, что *«им понравилось обучаться в команде образовательной организации»* и *«вдохновлять друг друга на непрерывное профессиональное развитие»*, они выразили готовность не только *«учиться вместе»*, но и *«испытывают желание учиться друг у друга, вступая в профессиональный проблемно-ценностный диалог»*. Таким образом, вышесказанное позволяет сделать вывод о результативности апробации одного из социально-педагогических условий – построения организаций дополнительного образования детей как *«самообучающихся организаций»*.

С целью получения дополнительной информации об эффективности социально-педагогических условий на заключительном этапе ОЭР было проведено дополнительное анкетирование педагогов дополнительного образования детей (адаптированная методика *«Изучение удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессией»* Н. В. Журиной и Е. П. Ильиной), в ходе которого респондентам предлагалось оценить степень удовлетворенности профессией (рисунок 8). Так как удовлетворенность педагогов дополнительного образования детей профессией отражается в его отношении к избранному виду профессионально-педагогической деятельности, ее субъектам,

условиям и результатам и, соответственно, в логике нашего исследования может выступать косвенным показателем развития личностно-профессиональной позиции.

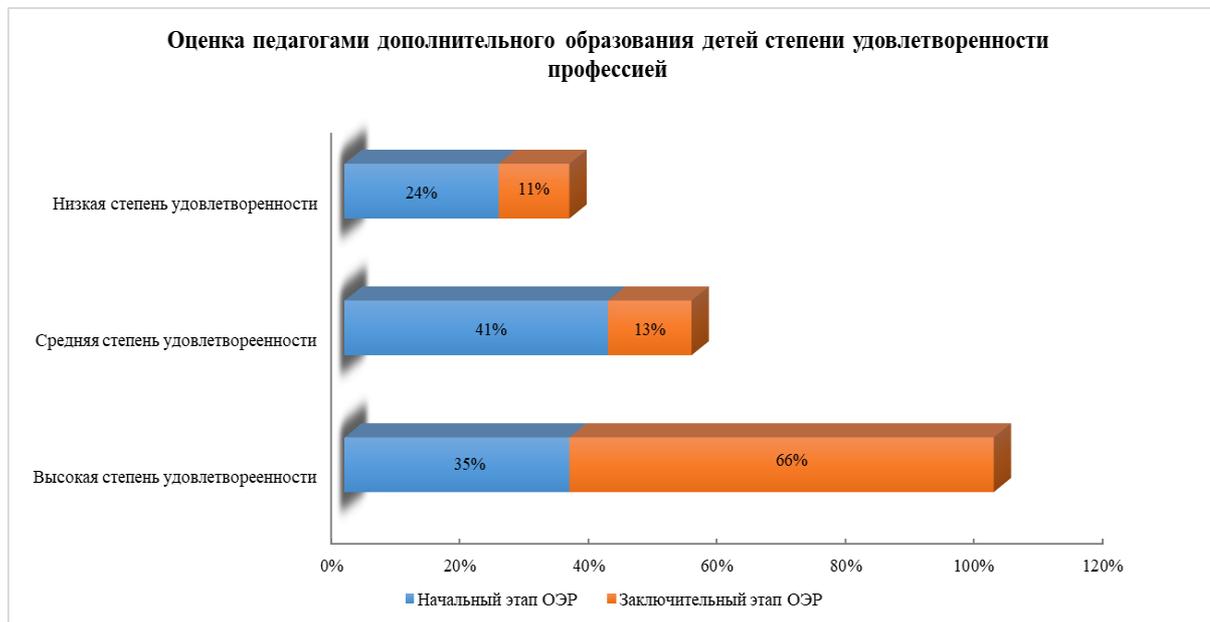


Рисунок 8 – Степень удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей профессией на начальном и заключительном этапе ОЭР

Как показано на рисунке 8, оценка удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей профессией распределилась следующим образом: почти в два раза увеличилось количество респондентов с высокой степенью удовлетворенности профессией и на 13% уменьшилось число педагогов с низкой степенью удовлетворенности. В этой связи важно отметить, что удовлетворенность профессией, судя по комментариям педагогов к анкете, стимулировала их обращение в проблеме развития собственного профессионализма, что является косвенным показателем мотивационной направленности педагога дополнительного образования детей на развитие личностно-профессиональной позиции.

Инициативно создаваемое в регионе пространство профессионального общения педагога дополнительного образования детей с различными субъектами способствовало запуску процесса его идентификации с референтными группами. Так, в ходе опроса было установлено, что среди «значимых других» и референтной группы для педагогов дополнительного образования детей первое место занимали

и занимают коллеги, работающие с ним в одной образовательной организации, (44–40%), при этом отмечается значительное увеличение доли родителей (6–17%) и представителей общественности (7–15%). Незначительно увеличился приоритет в выборе «значимых других» среди школьных педагогов и снизился выбор среди представителей специалистов других ведомств. Необходимо отметить, что в значительной степени уменьшился процент педагогов (с 15 до 5%), не выделяющих для себя «значимых других» (рисунок 9).

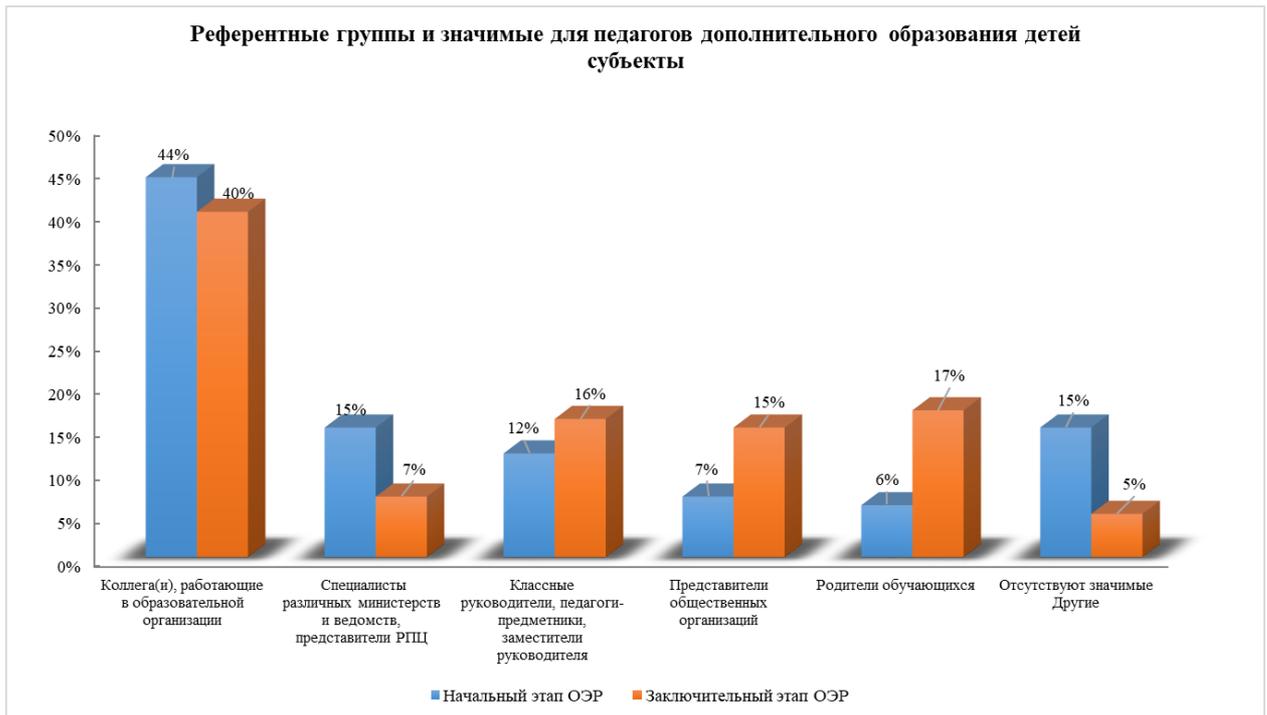


Рисунок 9 – Референтные группы и значимые для педагогов дополнительного образования детей субъекты

Частота встреч и их неформальный характер стали фундаментом для выстраивания лично-доверительных отношений автора исследования, экспертов и респондентов, что в полной мере способствовало отражению в процедурах диагностики реального, а не «идеального» состояния развития компонентов лично-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. Необходимо отметить, что сопоставление результатов опроса и анализ продуктов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей (программ, конкурсных материалов, видеороликов, тематических эссе «В чем секрет успешного педагога дополнительного

образования детей?», «Педагогическое сообщество и педагог: пути сохранения индивидуальности», профессионального портфолио) свидетельствуют о том, что педагоги за данный промежуток времени в значительной степени осознали себя реальными субъектами социального бытия (Э. Фромм) и прочувствовали необходимость в организации совместной с коллегами деятельности и выстроенной системе отношений, создающих поле реальной социальной активности педагогов, преодолели достаточно высокую степень профессиональной изоляции.

Как показали результаты анкетирования и интервью (экспресс-анкета «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей»), почти за весь период ОЭР количество педагогов, проявляющих социальную активность, значительно увеличилось (с 34 до 64%); 5% респондентов стали инициаторами создания ассоциаций; 21% педагогов основали и продолжили работу клубов по интересам для педагогов и представителей ближайшего социума (например, клуб ветеранов труда «Пока свеча не догорела», хоровые коллективы ветеранов труда, клубы исторической реконструкции, клубы для родителей «Наша дружная семья» и т. п.); 32% педагогов отметили особую значимость для них активного личностно-профессионального позиционирования – членство в государственно-общественных и общественных организациях (например, «Союз женщин России», «Союз художников России», «Волонтер71», «Боевое братство» и др.); 90% респондентов – члены Тульская областная организация профессионального Союза работников народного образования и науки, являющегося соучредителем различных событий в региональной системе дополнительного образования детей; 25% педагогов стали инициаторами и активными участниками регионального социально-педагогического проекта «Пространство Детства: современность и будущее», который акцентировал внимание в ходе формирующего этапа ОЭР на важности «социальной активности личности для образования собственной среды развития посредством общественных связей «товарищества, дружбы, включения в разнообразные малые и большие группы, коллективы» [8, с. 134].

Таким образом, разнообразие социальных ролей в общественных отношениях позволило педагогу обратиться к этическим и нормативным правовым аспектам собственной профессиональной деятельности, что, в свою очередь, дает нам право говорить о динамике развития всех компонентов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

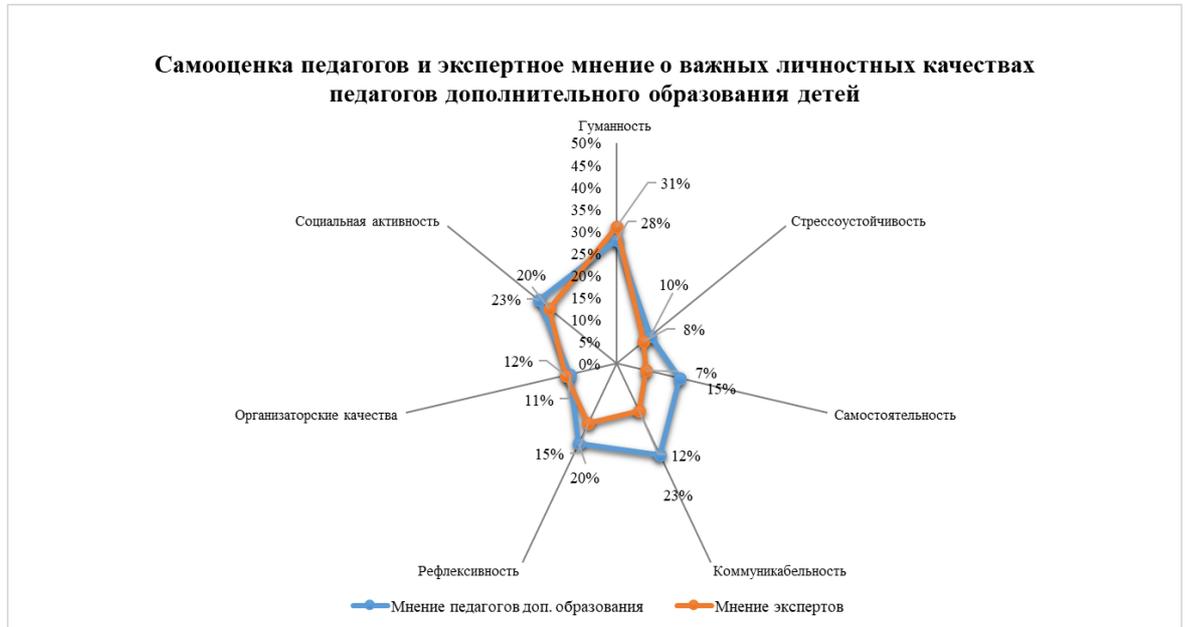


Рисунок 10 – Распределение мнений экспертов и педагогов дополнительного образования детей о значимых качествах личности педагога дополнительного образования детей

Как показывают результаты проведенного опроса (рисунок 10), мнения экспертов схожи с мнением самих педагогов дополнительного образования детей в отношении таких качеств, как организаторские способности, стрессоустойчивость, социальная активность, гуманность, несоответствие во мнениях можно проследить по следующим качествам: коммуникабельность и самостоятельность. Эксперты выделяют самостоятельность педагогов в числе менее выраженного качества личности педагога дополнительного образования детей.

По окончании формирующего этапа ОЭР было проведено дополнительное интервьюирование педагогов дополнительного образования детей (приложение В.7), осуществлено наблюдение за их профессиональной деятельностью (видеозаписи и открытые учебные занятия, мастер-классы), в ходе

которых предлагалось отметить прецеденты проявления субъектности педагога дополнительного образования детей (таблица 10).

Таблица 10 – Прецеденты проявления субъектной позиции и субъектной регуляции профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей на начальном и заключительном этапе ОЭР

Мнение респондентов	Начальный этап ОЭР	Заключительный этап ОЭР
Использование личностного потенциала для актуализации совместной с ребенком творческой продуктивной деятельности (мировоззренческая позиция, ценности и смыслы)	38%	40%
Возможность субъектной формулировки целей, задач и содержательной компоненты образовательной деятельности	32%	15%
Участие в конкурсном движении как условие проявления и развития личностно-профессиональной субъектности педагога	11%	6%
Возможность преобразовательной активности, способность к непрерывному поступательному саморазвитию, творческому самоопределению и продуктивной самореализации в социуме	14%	21%
Возможность выработки собственного способа решения личностно-профессиональных задач в ситуации толерантного отношения к неопределенности (профессиональная рефлексии, самостоятельность и возможность творчески мыслить при решении профессиональных задач, отношение к себе как деятелю и др.)	5%	18%

Анализ эмпирических данных, полученных в результате наблюдения за педагогами дополнительного образования детей в различных условиях жизнедеятельности, интервью и бесед (приложение В.7), позволяет говорить об эффективности апробированных условий, что выразилось в достижении следующих результатов: с 5 до 18% возросло количество респондентов, использующих возможность выработки собственного способа решения личностно-профессиональных задач; достаточно стабильным оказалось мнение педагогов об использовании личностного потенциала для актуализации совместной с ребенком творческой продуктивной деятельности. Прослеживается рост степени выраженности у педагогов положительного отношения к реализации возможности преобразовательной активности и способности к саморазвитию, творческому

самоопределению и продуктивной самореализации на различных уровнях. Таким образом, доказано положительное влияние апробированного комплекса социально-педагогических условий на достижение субъектной позиции и субъектной регуляции педагога дополнительного образования детей.

С опорой на авторскую методику А. И. Григорьевой и Д. В. Григорьева «Диагностики сформированности позиции педагога как воспитателя», педагогам дополнительного образования детей на заключительном этапе ОЭР было предложено заполнить по два опросника, с определенной долей условности выявляющих «сознание» и «деятельность» педагога дополнительного образования детей как воспитателя.

Сравнительный анализ комплексной диагностики позволяет констатировать (рисунок 11), что более 60% респондентов на заключительном этапе ОЭР находятся на уровне сильной или относительно сильной личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Количество педагогов с ярко выраженной слабой позицией уменьшилось с 23 до 14%. Подтверждением данных выводов могут служить положительная экспертная оценка разработанных и реализуемых педагогами календарных планов воспитательной деятельности творческих объединений; включение в содержание разработанных педагогами программ материала, связанного с обращением обучающихся к традиционным духовным ценностям; приоритетность задач воспитания ценностных установок и социально-значимые качества личности обучающихся; организация педагогами активного участия детских объединений в социально-значимой деятельности на уровне региона (проекты, гранты, социальные акции и др.).

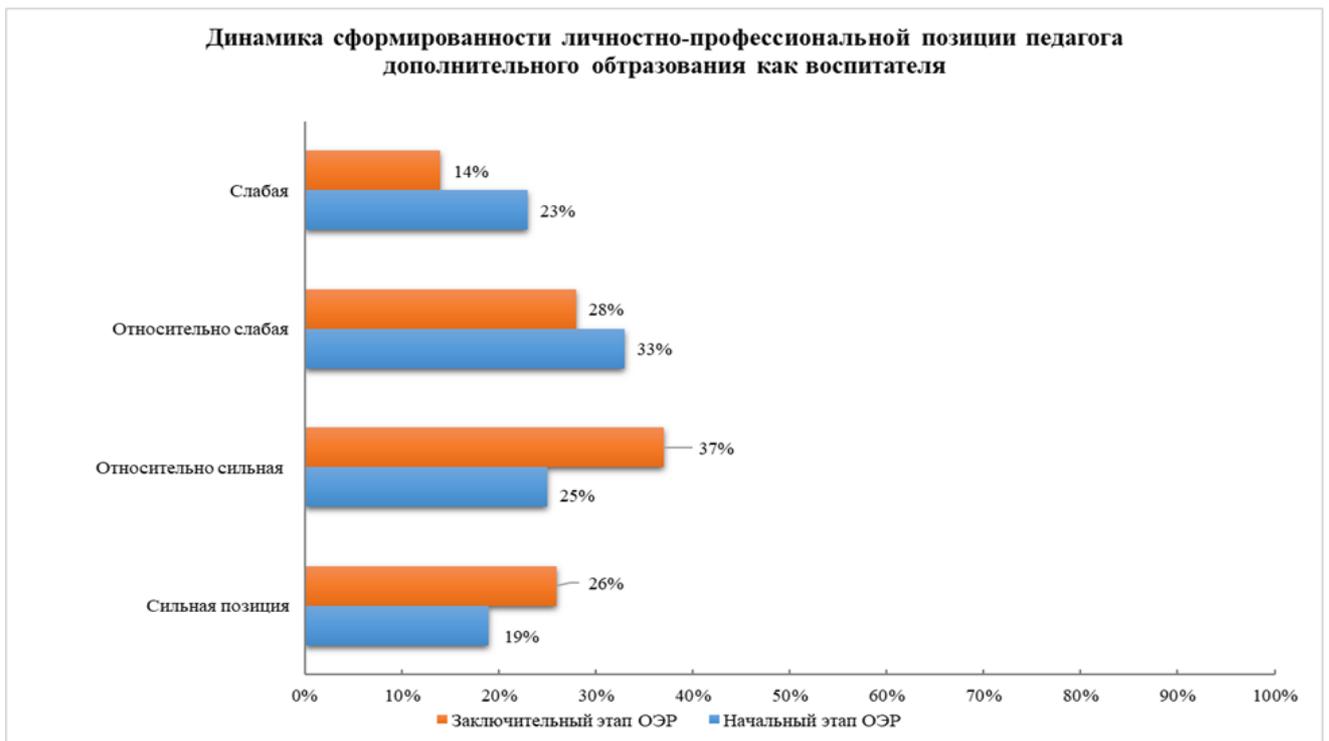


Рисунок 11 – Динамика сформированности личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как воспитателя

Выбирая действия педагога как воспитателя на заключительном этапе ОЭР, респонденты активнее стали делать акцент на активизацию воспитательного потенциала учебного занятия, равноправное общение с детьми, заботу о своем личностном росте и деятельностное участие в педагогическом самоуправлении. По мнению педагогов, у многих из них возникла потребность в *«решении воспитательных задач на основе гуманистических ценностей»*, *«определении меры собственной готовности к изменениям во взаимоотношениях с различными субъектами образовательного процесса»*, *«самообразовании, анализе и обобщении позитивного опыта выстраивания системы воспитательной работы»*.

Отметим, что за период опытно-экспериментальной работы 12 образовательных организаций региона пролонгировали договоры с ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» о сотрудничестве в статусе базовых площадок, 5 образовательных организаций – участников исследования впервые приобрели данный статус и приняли активное участие в деятельности Центра гуманистических воспитательных систем ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» и

пошли по пути становления гуманистической воспитательной системы образовательной организации.

Таким образом, включение в апробацию комплекса социально-педагогических условий позволило педагогическим коллективам образовательных организаций преодолеть проблему «заурочивания» воспитания и дополнительного образования детей и понять, каким воспитательным потенциалом обладает педагог дополнительного образования детей и детское объединение, и что особенно важно, самим педагогам удалось определиться в понимании воспитания не как функциональной обязанности, а как ведущего принципа поведения в профессиональной деятельности по созданию благоприятных условий для развития личности обучающихся и ключевого основания позиционирования данной категории педагогических работников.

В качестве обязательного шага данного этапа была проведена повторная серия интервью с педагогами дополнительного образования детей (приложение В.7), предметом которой стал феномен личностно-профессиональной позиции и готовность педагогического сообщества региона решать задачи по развитию компонентов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. В ходе интервьюирования педагогам было предложено охарактеризовать личностно-профессиональную позицию педагога как интегральный атрибут его профессионализма и сформулировать собственное представление о личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

В соответствии с оценочно-результативным блоком разработанной модели реализации социально-педагогических условий в ходе заключительного этапа исследования все респонденты были вновь разделены на три группы по уровню развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей. Обратим внимание на то, что соответствующее деление является достаточно условным и отражает динамику развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Процесс развития компонентов структуры личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей характеризовался количественными изменениями показателей мотивационно-ценностного, когнитивно-творческого, регулятивно-деятельностного, результативно-рефлексивного компонентов по шкале оценивания, представленного в анкете «Диагностика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД» (приложение В.8).

Отметим, что при расчете мы учитывали, что минимальный балл по анкете – 27, максимальный балл – 135. Границы объектного уровня – от 27 до 62 баллов, задачного уровня – от 63 до 99 баллов и границы проблемного уровня – от 100 до 135 баллов (приложение Е.2).

Гипотеза доказывалась методом сравнения двух состояний объекта исследования в разное время.

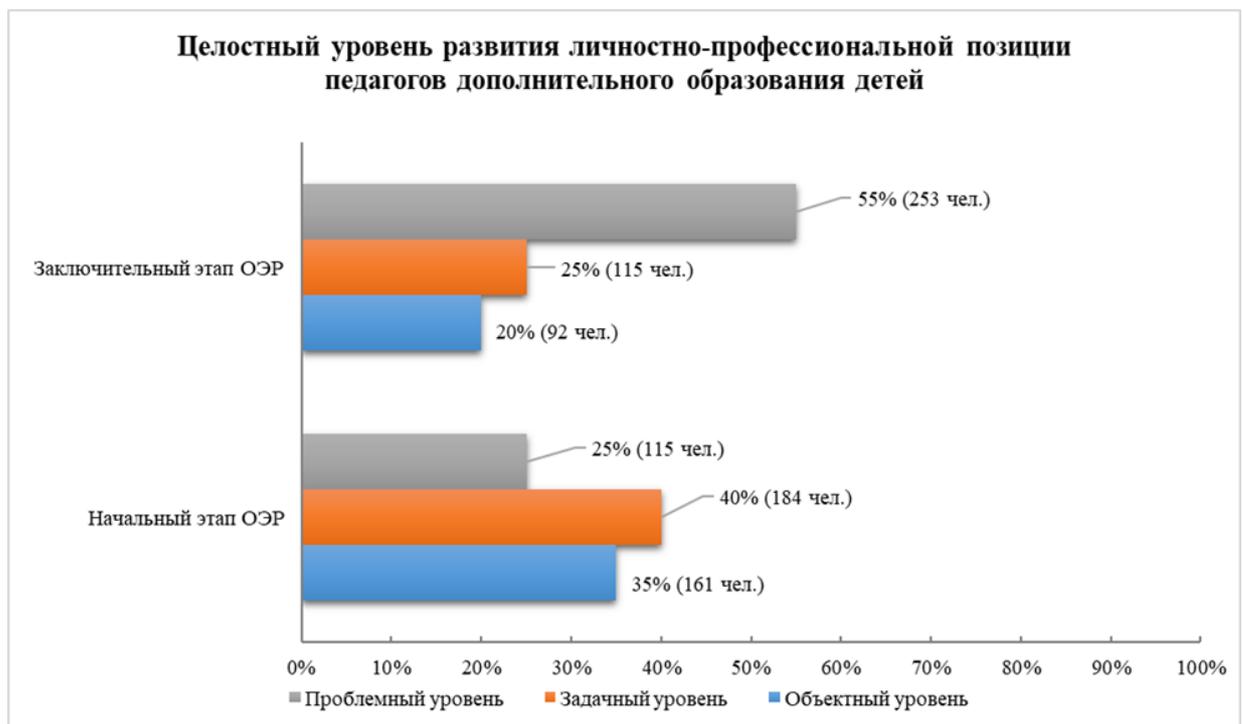


Рисунок 12 – Результаты распределения педагогов дополнительного образования детей по уровням развития личностно-профессиональной позиции

На рисунке 12 приведены результаты распределения педагогов дополнительного образования детей по уровням развития личностно-

профессиональной позиции (по итогам повторной диагностики): проблемный уровень развития личностно-профессиональной позиции присущ 55% педагогов. Количество педагогов дополнительного образования детей, которые характеризовались задачным уровнем развития показателей личностно-профессиональной позиции, изменилось с 40 до 25%. Количество педагогов, у которых был объектный уровень развития личностно-профессиональной позиции, уменьшилось с 35% на начальном этапе ОЭР до 20% на завершающем этапе ОЭР.

Данные, полученные после проведения опытно-экспериментальной работы в группах, были обработаны с помощью критерия t-Стьюдента для зависимых выборок с целью выявления произошедших изменений в целостном уровне развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей. Для расчета использовали программу SPSS Statistics 17. Результаты представлены ниже (таблица 11).

Таблица 11 – Обработка данных опытно-экспериментальной работы по критерию t-Стьюдента

Статистики парных выборок					
Пара 1	Этапы эксперимента	Среднее	№	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
	Констатирующий этап	72,3391	460	29,14972	1,35911
	Аналитико-обобщающий этап	92,1413	460	29,50344	1,37560
Корреляции парных выборок					
Этапы эксперимента		№	Корреляция	Значение	
Пара 1	Констатирующий этап / Аналитико-обобщающий этап	460	0,420	0,000	
Критерий парных выборок					
Пара 1	Констатирующий этап / Аналитико-обобщающий этап	Парные разности			
		Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего	
		-19,80217	31,59497	1,47312	
Критерий парных выборок					
Пара 1	Констатирующий этап / Аналитико-обобщающий этап	Парные разности			
		95% доверительный интервал разности средний			
		Нижняя граница		Верхняя граница	
		-22,69708		-16,90727	
Критерий парных выборок					
Пара 1	Констатирующий этап / Аналитико-обобщающий этап	T эмп.	Ст. св.	Значимость (2-сторонняя)	
		-13,442	459	0, 000	

Нас интересовал показатель $T_{эмп.} = -13,4$. Знак в данном случае не имеет значения, так как если $T_{эмп.}$ имеет знак (-), значит, средние полученные баллы по тесту в выборке на аналитико-обобщающем этапе (после эксперимента) больше средних баллов в выборке на констатирующем этапе (до эксперимента). Поэтому формирующий эксперимент признан удачным, после стимулирования среднее значение целостного уровня развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей увеличилось, и это увеличение статистически значимо (таблица 12).

Таблица 12 – Значение t-критерия Стьюдента при уровне значимости (0,01; 0,05; 0,15; 0,20; 0,25; 0,30)

n	P-0,01	P-0,05	P-0,1	P-0,15	P-0,2	P-0,25	P-0,3
451	2,5867743	1,9652379	1,6482393	1,4419873	1,2834315	1,1518	1,0376264
452	2,5867500	1,9652262	1,6482318	1,4419818	1,2834273	1,1518295	1,0376238
453	2,5867258	1,9652146	1,6482243	1,4419764	1,2834232	1,1518263	1,0376212
454	2,5867017	1,9652030	1,6482168	1,4419710	1,2834191	1,1518230	1,0376185
455	2,5866777	1,9651914	1,6482094	1,4419657	1,28341150	1,1518198	1,0376108
456	2,5866538	1,9651799	1,6482021	1,4419603	1,2834109	1,1518165	1,0376133
457	2,5866300	1,9651685	1,6481947	1,4419550	1,2834068	1,1518133	1,0376108
458	2,5866064	1,9651571	1,6481874	1,4419497	1,2834027	1,1518101	1,0376082
459	2,5865828	1,9651458	1,6481801	1,4419444	1,2833987	1,1518069	1,0376056
460	2,5865593	1,9651345	1,6481729	1,4419391	1,2833947	1,1518038	1,0376031

Найдем $T_{крит.}$ число степеней свободы k определяется по формуле $k = n - 1$. Таким образом, число степеней свободы равно 459. Из таблицы 11 распределения Стьюдента находим $T_{крит.}$ для $P \leq 0,01$ и для $P \leq 0,05$ – $T_{крит.} = 2,59$ и $1,97$ соответственно. Таким образом, $T_{эмп.} > T_{крит.}$, что подтверждает наличие различий между результатами полученные на констатирующем и контрольном этапах (таблица 11).

Сравнительный анализ контрольного и заключительного этапов подтвердил результативность ОЭР, полученные результаты свидетельствуют о результативности реализации программы ОЭР по проверке результативности комплекса социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Выводы по второй главе

1. На основе программы апробации осуществлена проверка результативности модели реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, в логике которой отражена последовательность введения в практику региональной системы ДОД Тульской области результатов теоретического исследования, проверку их функциональности в реальных условиях отдельного региона, корректировку и определение дальнейших планов.

2. Результаты исследования показали, что апробированная совокупность социально-педагогических условий способна обеспечить развитие интегральной характеристики профессионализма педагога дополнительного образования детей – личностно-профессиональной позиции. Результаты ОЭР подтвердили результативность выявленных и апробированных нами социально-педагогических условий. Таким образом, случайно выбранные отдельные условия не могут существенно повлиять на динамику развития интегральной характеристики профессионализма педагога дополнительного образования детей – личностно-профессиональной позиции, необходим гибкий, динамично развивающаяся совокупность условий, учитывающих сознательную вовлеченность педагогов в жизнь профессионального сообщества и приверженность ее интереса и ценностным установкам.

3. Комплексное региональное исследование с опорой на выявленные факторы, препятствующие развитию личностно-профессиональной позиции

педагога дополнительного образования детей профессиональные дефициты педагогов дополнительного образования детей позволило выделить актуальные и реальные для осуществления следующие виды деятельности, обеспечивающие последовательные качественные изменения, выраженные в относительно устойчивом соотношении отличительных особенностей уровней развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей:

– разработан комплекс диагностических методик, на основании их проведен анализ результатов уровня развития каждого структурного компонента личностно-профессиональной позиции, который позволил выявить не только положительную динамику уровня развития, но и сделать вывод об оптимальности выбранной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД;

– изучение состояния характеристик личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей позволило выявить ведущие мотивы и ценностные ориентиры профессиональной деятельности педагогов, их отношение к себе как личности и профессионалу, выделить наличие или отсутствие референтных групп и «значимых других», определить готовность педагогов к саморазвитию и самореализации в условиях региональной системы ДОД.

4. Следование принципу системности позволило сформировать временные творческие коллективы и проектные команды по реализации программы апробации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД; спроектировать различные виды соорганизации представителей управленческих команд образовательных организаций, наставников, экспертов и педагогов дополнительного образования детей.

5. Созданы детско-взрослая ассоциация «Интеллект за будущее России», отделение педагогов дополнительного образования Ассоциации педагогических работников Тульской области по содействию развития региональной системы

образования; разработана технология организации и проведения региональных профессиональных (образовательных) экскурсий; усовершенствована система конкурсного движения в регионе; осуществлен комплекс мер по развития информационной грамотности педагогов дополнительного образования детей; разработан пакет дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов дополнительного образования детей; разработана система внутриучрежденческой, муниципальных и региональных мониторингов профессионального роста педагогов дополнительного образования детей.

6. Интерпретация результатов апробации модели реализации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в условиях региональной системы ДОД проведена с целью подтверждения результативности предложенных социально-педагогических условий, обеспечивающих последовательную динамику изменения уровня развития позиции педагога дополнительного образования детей, его престиж в региональной системе ДОД.

7. Процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД, представленный в поэтапной деятельности автора исследования, преподавателей ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», наставников и экспертов, может служить научно-методической основой непрерывного профессионального развития педагогического сообщества региона, способствовать внедрению профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», совершенствованию системы организации процедуры и форм проведения анализа деятельности педагогических работников организаций с целью установления квалификационной категории.

Заключение

Проведенное исследование ориентировано на решение проблемы теоретического обоснования и практической реализации вопроса развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Теоретический анализ литературы подтвердил тот факт, что вопросы понимания сущности феномена личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, определение теоретических и методических основ ее развития остаются открытыми и поэтому представляют для современных исследователей широкий спектр изучения содержания и социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей, включая возможности региональной системы ДОД.

Анализ вопросов теории и практики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей в условиях региональной системы ДОД позволил определить наличие существующих противоречий, заложенных в основу исследования. Важным аспектом выделенных противоречий явилось несоответствие между объективно возрастающими со стороны государства и социума требованиями к уровню профессионализма педагога дополнительного образования детей и отсутствием системных представлений о сущности, структуре и содержании его личностно-профессиональной позиции как интегральной характеристики профессионализма; существующими для развития личностно-профессиональной позиции педагога возможностями в регионе и отсутствием научно обоснованной системы реализации данного процесса.

Исследование научной проблемы по результативному использованию возможностей социокультурной среды региона в развитии личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей не только определили влияние социально-педагогических условий на динамику уровней развития личностно-профессиональной позиции педагога, но главное,

способствовали созданию новой практики развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей с помощью целенаправленного, осмысленного преобразования уже существующей практики в региональной системе ДОД.

В заключении обобщены результаты исследования и обозначены выводы:

– результаты исследования подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и положений, выносимых на защиту. Расширены представление о личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как системе его ценностно-целевых установок и смыслов собственной профессиональной деятельности, ко всем ее компонентам, функциями; определяющаяся стремлением на создание условий целенаправленного влияния на личностное развитие каждого ребенка, предопределяющая его действия и линию поведения по созданию детско-взрослого сообщества, к специфике способов организации конструктивного взаимодействия со всеми непосредственными субъектами образовательной деятельности и отношений – детьми, родительским сообществом, коллегами;

– определено, что личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей является результатом самоопределения и профессиональной идентификации педагога, отличается вероятностным алгоритмом, перманентной неопределенностью, зависимостью от эмоциональной сферы, стремления к реализации собственной индивидуальности, что актуализирует в системе ДОД региона деятельность по ее развитию;

– обосновано, что развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей характеризуется как процесс, в котором происходит положительное преобразование внутренней потребности личности быть субъектом активности: в самоопределении и самореализации, проявляющееся в осознании ответственности в определении целей и ценностных ориентиров своих действий; в возрастании стремления к постоянному преобразованию профессиональной деятельности как способа максимальной реализации собственных возможностей и творческих сил; в приращении ответственности за

свой личностный рост и способность к саморазвитию, к самообучению и профессиональной мобильности, к личностному и профессиональному самосовершенствованию; в овладении рефлексивными знаниями, умениями и способностями как субъекта образовательной деятельности и отношений.

– разработанная и опытно-экспериментальным путем апробированная модель реализации совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД доказала очевидность того, развитие личностно-профессиональной позиции педагога зависит не просто от воздействия и учета внешних условий развития современной внешней среды региона в целом, от развития системы дополнительного образования детей и развития каждой организации, входящей в эту систему, но в большей мере от их комплементарности;

– проведенное исследования, показало, что процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога под влиянием социально-педагогических условий региона представляет собой последовательность качественных изменений, выраженных в относительно устойчивом соотношении отличительных особенностей объектного, задачного и проблемного уровней;

– реализация программы опытно-экспериментальной работы, представленная в поэтапной деятельности автора исследования послужила научно-методической основой непрерывного профессионального развития педагогического сообщества региона, способствовала внедрению профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», совершенствовала систему организации процедуры и форм проведения анализа деятельности педагогических работников с целью установления квалификационной категории (в рамках процедуры аттестации).

Результаты проведенного исследования дают основания утверждать, что теоретически обоснованная апробированная совокупность социально-педагогических условий подтвердила успешность нивелирования дефицитов профессиональной деятельности педагогов, актуализовала их осознанное

позиционное самоопределение и самореализацию во взаимоотношении с различными субъектами образовательного процесса в условиях социокультурной среды региона; способствовала ломке профессиональных стереотипов и позволила сократить число факторов, препятствующих развитию личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Выполненное нами исследование проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД расширяет имеющиеся теоретические представления о сущности понятий «личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей» и «развитие личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования детей», обогащает имеющиеся знания о компонентах личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей; позволяет охарактеризовать изменения, отражающие процесс развития его личностно-профессиональной позиции и выявить факторы, препятствующие данному процессу; подтверждают разработанную и теоретически обоснованную модель реализации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшей исследовательской работы в области развития профессионализма педагога дополнительного образования детей в условиях межведомственного и межуровневого взаимодействия при формировании региональных систем дополнительного образования детей. Исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие поставленной в диссертации проблемы, за пределами исследования остались вопросы, связанные с углубленным изучением механизмов развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей; специфики ее развития в зависимости от гендерных особенностей педагога и направленности реализуемой им дополнительной общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Абрамова, Н. Н. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического вуза : монография / Н. Н. Абрамова. – Ульяновск : ФГБОУ ВПО УлГПУ, 2014. – 253 с. – ISBN 978-5-86045-750-8.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
3. Адлер, А. Индивидуальная психология, ее гипотезы и результат / А. Адлер // Теории личности в западноевропейской и американской психологии. – Самара, 1996. – С. 154–180.
4. Алиева, Л. В. Система дополнительного образования – пространство становления полисубъектной позиции нового типа педагога : сборник научно-методических материалов / Л. В. Алиева. – М. : ФГБОУ ДОД ФЦТТУ, 2013. – 28 с.
5. Алиева, Л. В. Становление полисубъектной позиции педагога в инновационной деятельности учреждения дополнительного образования // Дополнительное образование детей и молодежи: опыт, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. – Минск, 2011. – С. 26–31.
6. Алиева, Л. В. Критерии и показатели качества профессиональной деятельности педагога-воспитателя в системе дополнительного образования детей / Л. В. Алиева // Вопросы воспитания. – 2012. – № 3 (12). – С. 104–107.
7. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 380 с.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968, – 317 с.
9. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 324 с.
11. Андреева, Е. Б. Модель региональной системы персонифицированного дополнительного образования детей / Е. Б. Андреева, Е. Е. Сартакова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – 4 (32). – С. 131–139

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-regionalnoy-sistemy-personifitsirovannogo-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey/viewer>.

12. Антопольская, Т.А. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Антопольская Татьяна Аникеевна. – Москва. 2010. – 434 с.

13. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы : тезаурус / ред.-сост. Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – М., 2005. – № 5 (25). – 183 с.

14. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 35–39.

15. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64) 2. – С. 21–26.

16. Атутов П.Р., Будаева М.М. Методологические проблемы национально-регионального образования / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // Педагогика, 2001. № 2. С. 25–32.

17. Ахиезер, А. С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России) : словарь / А. С. Ахиезер. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1998. – Том II (Теория и методология). – 594 с.

18. Балашов, Л. Е. Философия : учебник / Л. Е. Балашов. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 612 с.

19. Батищев, Г. С. Найти и обрести себя / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 95–129.

20. Бедерханова, В. П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Бедерханова Вера Петровна. – Краснодар, 2002. – 413 с.

21. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность : монография / В. А. Беликов. – М. : Академия Естествознания, 2010. – 310 с.

22. Бетанели, Н. И. «Мы» и «Я»: концепции общественного и индивидуального самосознания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Бетанели Нугзар Ираклиевич. – Тбилиси, 1980. – 22 с.
23. Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Березина Валентина Александровна. – Москва, 1998. – 152 с.
24. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : ТОО «АРТ+N»; Фонд духов. и нравств. образования, 1996. – 135 с.
25. Битянова, М.Р. Социальная психология / М. Р. Битянова. – 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. 368 с.
26. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с., Т. 2. – 400 с.
27. Богуславский, М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в педагогике начала XX в. / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 63–70.
28. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междун. пед. акад., 1995. – 209 с.
29. Бондаревская, Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е. В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие. – Ростов н/Д., 1995. – С. 74–80.
30. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
31. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
32. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Борытко Николай Михайлович. – Волгоград, 2001. – 275 с.

33. Бруднов, А. К. Проблема качества как основная задача становления и развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации / А. К. Бруднов // Материалы научно-практической конференции (3–5 июня 1997 года). – Ярославль : ЯОЦДиЮ, 1997.
34. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
35. Вульф, Б. З. Основы педагогики : учебное пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 614 с.
36. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С. 6.
37. Григорович, Л. А. Педагогика и психология : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2001. – 475 с.
38. Григорьев, Д. В. Развитие культуры воспитания в образовании / Д. В. Григорьев. – М. : Издательство «Перо», 2022. – 496 с.
39. Григорьева, А. И. Личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя / А. И. Григорьева // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2015. – № 1. – С. 30–33.
40. Григорьева, А. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе поствузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Григорьева Алевтина Ивановна. – Москва, 1998. – 171 с.
41. Голованов, В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. – М. : ВЛАДОС. 2004. – 239 с.
42. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. Даль. – М., 1989. – Т. 3. – 555 с.
43. Демакова, И. Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира / И. Д. Демакова. – М. : АНО «ЦНПРО», 2013. – 200 с.
44. Демакова, И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. Серия «Библиотека федеральной программы развития образования». – М. : Изд. дом «Новый учебник», 2003. – 256 с.

45. Деркач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Деркач // Акмеология. – 2015.– № 2 (54). – С. 8–22.
46. Дейч, Б. А. Дополнительное образование детей как профессиональная педагогическая деятельность : монография / Б. А. Дейч, М. О. Кучеревская; М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. - Новосибирск : ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2014. – 148 с.
47. Дьячкова, Т. В. К вопросу о специфике профессиональной деятельности педагога дополнительного образования / Т. В. Дьячкова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 93–101. – DOI: 10.17513/spno.30416.
48. Дьячкова, Т. В. Научно-методическое сопровождение развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как воспитателя / Т. В. Дьячкова // ДУМский вестник: теория и практика дополнительного образования. – 2021. – № 1–2 (17–18). – С. 87–92.
49. Евладова, Е. Б., Логинова, Л. Г., Михайлова, Н. Н. Дополнительное образование детей: Учебное пособие для студентов учреждений сред. проф. образования. М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2002. – 352 с.
50. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1987. – № 1. – С. 29–32.
51. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 239 с.
52. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей: история и современность : учеб. пособие для СПО / А. В. Золотарева; отв. ред. А. В. Золотарева. – 2-е изд., исп. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 353 с.
53. Золотарева, А. В. Перспективы профессиональной подготовки кадров сферы дополнительного образования детей / А. В. Золотарева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Том. 18. – С. 153–157.

54. Золотарева, А.В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей. – М.: Юрайт. 2018. – 286 с.
55. Ильенков Э. В. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация». Т. 1: Абстрактное и конкретное. 2019. – 463 с.
56. Ильин, В. В. Философия : учебник : в 2 т. / В. В. Ильин. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – Т. 1. – 832 с.
57. Ильина, Т. А. Педагогика : курс лекций / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
58. Иконникова, С.Н. История культурологических теорий / С. Н. Иконникова. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
59. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ипполитова Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 383 с.
60. Ито, Дж., Хоуи, Дж. Сдвиг. Как выжить в стремительном будущем / пер. с англ. О. Поборцевой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 271 с.
61. Исаев, Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.
62. Каган, М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1987. – 205 с.
63. Калиш, И. В. Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калиш Ирина Викторовна. – Москва, 2000. – 383 с.
64. Караковский, В. А. Нужна энергия преодоления и создания / В. А. Караковский // Педагогический вестник. – 2006. – № 4 (384–385). – С. 16–21.
65. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – 80 с.
66. Кимков, В. Н. Формирование социокультурной среды сельской гимназии как средство реализации качества образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кимков Валерий Николаевич. – СПб., 2001. – 205 с.

67. Ковалева, Н. В. Особенности становления «Я-концепции» и «Мы-концепции» в условиях динамики общественных ценностей / Н. В. Ковалева // Психолого-педагогические проблемы образования. – Майкоп : Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 2003. – С. 31–39.

68. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2000. – 502 с.

69. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 251 с.

70. Колесникова, И. А. Современные подходы к повышению квалификации и переподготовки педагогов как воспитателей : материалы Всероссийской научно-практической конференции (12–14 мая 2014 г., г. Пермь) / И. А. Колесникова; под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой : в 2 кн. – Пермь : Издательство ПОИПКИРО, 2004. – Кн. 1. – 108 с.

71. Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/420219217>.

72. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f.

73. Косарецкий, С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.07 / Косарецкий Сергей Геннадьевич. – Москва, 1999. – 124 с.

74. Косарецкий, С. Г., Фрумин, И. Д. Дополнительное образование детей в России; единое и многообразное. / под ред. Косарецкого С. Г., Фрумина И. Д. – ИД «ВШЭ», Москва, 2019. – 269 с.

75. Костин, А. К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Костин Александр Константинович. – Иркутск, 2007. – 590 с.
76. Костин, А.К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона: монография / А.К. Костин. Изд-во: Иркут гос. пед. ун-та, 2007. 136 с.
77. Куприянов, Б. В. Педагог дополнительного образования: анатомия профессиональной деятельности // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 1. – С. 3–7.
78. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
79. Крылова, Н.Б. Социокультурная среда : тезаурус / ред.-сост. Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 1. – 269 с.
80. Лаго, Дж. О. Развитие взрослых / Дж. О. Лаго // В кн. : Психологическая энциклопедия ; под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – С. 719–721.
81. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Том 1. – 392 с.
82. Лизинский, В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Август-Принт. 2006. – 160 с.
83. Логинова, Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент / Л. Г. Логинова. – Москва, 2008. – 391 с.
84. Логинова, Л. Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей : практико-ориентированная монография / Л. Г. Логинова. – Чебоксары : ИД «Среда», 2019. – 432 с.
85. Логинова, Л. Г. Сущность результата дополнительного образования детей / Л. Г. Логинова // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bib.convdocs.org/v6799>.

86. Логинова, Л. Г. Оценивание качества профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей: к постановке проблемы / Л. Г. Логинова // Известия Саратовского университета. Новая серия. – 2019. – Т. 8. – Вып. 3 (31). – С. 196–202. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-3-196-202.
87. Луначарский, А. В. Что такое образование / А. В. Луначарский // О воспитании и образовании. – М., 1976. – 362 с.
88. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 197 с.
89. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
90. Мануйлов, Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. / Ю. С. Мануйлов // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 9. – С. 31–38.
91. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
92. Медынский, Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы / Е. Н. Медынский. – 3-е изд. – Екатеринбург : Книгоиздательство Уральского союза потребительских обществ, 1919. – 134 с.
93. Минцберг, Г. Действуй эффективно! Лучшая практика менеджмента / Г. Минцберг; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
94. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
95. Моргенстерн, Д. Самоорганизация по принципу «изнутри наружу». Система эффективной организации пространства, предметной среды, информации и времени: добрая книга / Д. Моргенстерн. – М., 2006. – 268 с.
96. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М. : Изд-во Академия, 2006. – 304 с.

97. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С. Мухина. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.
98. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
99. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
100. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
101. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова; под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика; сост. Е. И. Соколова. – М., 2010. – 323 с.
102. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН; Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с.
103. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
104. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
105. Павлова, О. В. Включение информального образования в жизненные стратегии взрослых / О. В. Павлова // Человек и образование. – 2011. – № 4 (29). – С. 64–67.
106. Парслоу, Э., Рэй, М. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003. – 204 с.
107. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

108. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
109. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
110. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
111. Петровский, А. В. Индивид и его потребность «быть личностью» / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.
112. Петровская, Е. Безымянные сообщества / Е. Петровская. – М. : Фаланстер, 2012. – 156 с.
113. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / под ред. Н.Л. Селивановой. – М. : ИТИП, 2009. – 35 с.
114. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
115. Попов, А. А. Дополнительное образование в российских регионах: новая модель управления / А. А. Попов, М. С. Аверков, С. В. Ермаков // Журнал руководителя управления образованием. – 2015. – № 2 (45). – С. 14–19.
116. Пригожин, А. И., Современная социология организаций / А.И. Пригожин. – М. : Фирма «Интерпракс», 1995. – 295 с.
117. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 мая 2018 года № 298н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/542623974>.
118. Психология. Словарь / под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

119. Развитие личностно-профессиональной позиции как воспитателя : сборник научных трудов / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – СПб., 2005. – 236 с.
120. Рожков, М. И., Байбородова, Л. В. Теория и методика воспитания : учебник и практикум для академического бакалавриата / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 330 с
121. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1976. — 416 с.
122. Сагатовский, В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 2003. — 431 с.
123. Селиванова, Н. Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента : монография / Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова, А. Е. Баранов. — М. : ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. — 192 с.
124. Селиванова, Н. Л. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Н. Л. Селиванова. — М. : Пед. о-во России, 2001. — 284 с.
125. Сенге, Питер М. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Питер М. Сенге; пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой; изд. нов. пересмотр. и доп. — Москва : Олимп-Бизнес, 2009. — 417 с.
126. Сергеев, Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) / Н. К. Сергеев // Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии : монография. — Волгоград, 2000. — С. 37–44.
127. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии : монография / В. В. Сериков. — М. : Редакционно-издательских дом Российского нового университета, 2018. — 292 с.

128. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. помощь для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
129. 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. – Москва : Академия, 2002. – 567 с.
130. Слостенин, В. А., Исаев, Г. Ф. Междисциплинарные исследования в педагогике / Под ред. В. М. Полонского, М., 1994. – 228 с.
131. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – С. 177–185.
132. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: развитие субъектной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : ПСТГУ, 2013. – 400 с.
133. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
134. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1980. – 622 с.
135. Смирнов, И. П. Человек – образование – профессия – личность : моногр. / И.П. Смирнов. – М. : УМИЦ «Граф-Пресс», 2009. – 420 с.
136. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1633 с.
137. Соколова, Н.А., Фуникова, Н.И. Педагогика дополнительного образования детей: учеб. пособие. / Н.А. Соколова, Н.И. Фуникова. – Изд-во ЧГПУ, 2004. 228 с.
138. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М., 1992. – 542 с.
139. Социокультурная среда : тезаурус / ред.-сост. Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 1. – 269 с.

140. Степанов П. В. Воспитательная деятельность как система // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, №4 (52). С.67–76.
141. Тумакова, О. Е. Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тумакова Ольга Евгеньевна. – Тольятти, 2009. – 24 с.
142. Ушаков, К. М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы / К. М. Ушаков. – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 1995. – 125 с.
143. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии : собр. соч. / К. Д. Ушинский. – М; Л., 1950. – Т. 8.– 777 с.
144. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
145. Фомина, А. Б. Теория и практика деятельности дополнительного образования детей в сфере свободного времени: дис. д-ра пед. наук. 13.00.01/ Фомина анеля Борисовна. – М., 2001. – 395 с.
146. Фуко, М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко; пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
147. Фуко, М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с фр.; вступ. ст. Н. С. Автономовой. – СПб. : А-сад; АОЗТ «Талисман», 1994. – 405 с.
148. Фуникова, Н. И. Комплексный подход как фактор организации дополнительного образования детей (региональный аспект) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фуникова Надежда Ивановна. – Челябинск, 1998. – 234 с.
149. Цирульников, А. М. Модернизация образования: социокультурная альтернатива / А. М. Цирульников // Образовательная политика. – 2010. – № 9–10. – С. 20–26.

150. Чепик, В.Д., Смирнов, Д.В. Методологические основы построения технологий дополнительного образования в объединениях туристского профиля // Дополнительное образование. 2001. № 11. С. 17–20.
151. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М., 1982. – 208 с.
152. Шакурова, М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности : монография / М. В. Шакурова. – Воронеж. – ВГПУ, 2006. – 200 с.
153. Шатский, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шатский. – М., 1980. Т. 1. – 258 с.
154. Щетинская, А. И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей : автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00.01 / Щетинская Анна Ивановна. – Казань, 1999. – 39 с.
155. Шибутани, Т. Психология. Социальная психология / Т. Шибутани; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов-н/Д : Издательство: Феникс, 1999. – 544 с.
156. Шустова, И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности : монография / И. Ю. Шустова. – Москва : Пед. о-во России, 2018. – 172 с.
157. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность и ее роль в воспитании школьника / И. Ю. Шустова // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 2. – С. 37–43.
158. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Надежда Максимовна. – Челябинск, 1992. – 403 с.
159. Янчук, В. Современные представления о самости и Я-концепции личности [Электронный ресурс] / В. Янчук. – Режим доступа: <http://www.academy.edu.by/ditails/personnels/yanchuk/lectures/Self.htm>.
160. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
161. Adler, A. Under den nervosen Charakter. – Wiesbaden, 1912. – 195 S.

162. Curle, A. *Mystics and Militants. A Study of Awareness, Identity and Social Action.* – London: Tavistock Publication, 1972. – IX. – 121 p.

163. Tajfal, H., Turner, J. C. *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Psychology of Intergroup Relations* (Austin, William G.; Worchel, Stephen eds.). – 2-nd ed. – Chicago : Nelson-Hal, 1986. – P. 7–24.

164. Tajfal H., Turner J.C. *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // Political Psychology*, 2004. – P. 276–293.

Список иллюстративного материала

Рисунки

Рисунок 1 – Модель региональной системы дополнительного образования детей.

Рисунок 2 – SMART Skills педагога дополнительного образования детей.

Рисунок 3 – Мотивы профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Рисунок 4 – Приоритетные ценности педагогов дополнительного образования на начальном и заключительном этапе ОЭР.

Рисунок 5 – Результаты начального и заключительного этапа ОЭР по выявлению факторов, тормозящих развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Рисунок 6 – Отношение педагогов к ходу модернизационных процессов в региональной системе дополнительного образования детей.

Рисунок 7 – Адресные направления повышения уровня профессионализма педагогов дополнительного образования детей.

Рисунок 8 – Степень удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей профессией на начальном и заключительном этапе ОЭР.

Рисунок 9 – Референтные группы и значимые для педагогов дополнительного образования детей субъекты.

Рисунок 10 – Распределение мнений экспертов и педагогов дополнительного образования детей о значимых качествах личности педагога дополнительного образования детей.

Рисунок 11 – Динамика сформированности личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей как воспитателя

Рисунок 12 – Результаты распределения педагогов дополнительного образования детей по уровням развития личностно-профессиональной позиции.

Таблицы

Таблица 1 – Характеристика показателей уровня развития компонентов личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей.

Таблица 2 – Программа опытно-экспериментальной работы по проверке совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД.

Таблица 3 – Таблица методик по исследованию результативности предложенной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе ДОД.

Таблица 4 – Профессиональные затруднения педагогов дополнительного образования детей.

Таблица 5 – Формы повышения уровня профессионализма педагогов дополнительного образования детей.

Таблица 6 – Оценка педагогами дополнительного образования детей хода модернизационных процессов в региональной системе дополнительного образования детей.

Таблица 7 – Значимые субъекты и референтные группы для педагогов дополнительного образования детей.

Таблица 8 – Исходный уровень развития личностно-профессиональной позиции педагогов дополнительного образования детей на констатирующем этапе ОЭР.

Таблица 9 – Мнение участников и организаторов профессиональных (образовательных) экскурсий.

Таблица 10 – Прецеденты проявления субъектной позиции и субъектной регуляции профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей на начальном и заключительном этапе ОЭР.

Таблица 11 – Обработка данных опытно-экспериментальной работы по критерию t-Стьюдента.

Таблица 12 – Значение t-критерия Стьюдента при уровне значимости (0,01; 0,05; 0,15; 0,20; 0,25; 0,30).

Приложение

Приложение А

Таблица А.1 – Характеристика структурных компонентов профессиональной позиции педагога

Авторы	Структурные компоненты профессиональной позиции педагога	Критерии и показатели профессиональной позиции педагога
Григорович Л. А. Марцинковская Т. Д.	мировоззренческий	социальная активность, личностные убеждения
	поведенческий	гражданственность личности; гуманизм, объективизм, интеллигентность; отношение к педагогическому труду
Григорьева А. И.	субпозиция учителя (преподавателя)	субпозиция учителя предполагает встречу педагога с ребенком как субъектом учебной деятельности
	субпозиция воспитателя	в субпозиции воспитателя педагог работает с условиями развития ребенка как личности
Гуторова А. В.	мотивационно-ценностный	личностный смысл педагогических ценностей
	интеллектуально-содержательный	познавательный интерес к педагогике и педагогической деятельности, концептуальность мышления
	организационно-деятельностный	способы осуществления педагогической деятельности
Качалина Е. Б.	мотивационный	профессиональные мотивы и ценности, социальная значимость профессии, эмоциональное принятие профессии
	содержательный	общетеоретические, методические и частно-педагогические знания; образцы педагогической деятельности
	деятельностный	профессионально значимые умения: аналитические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные; навыки социального взаимодействия
	рефлексивный	рефлексия собственной профессиональной деятельности и самооценка профессионально значимых умений и качеств
Сластенин В. А.	интеллектуальный	знания;
	волевой	эмоции;
	эмоционально-оценочный	суждения

Кузьмин А. М., Коровин С. С.	мотивационно-ценностный	наличие убеждений, установка на саморазвитие, направленность на определенную систему педагогических ценностей
	интеллектуальный	информированность, готовность к самостоятельному добыванию знаний
	креативно-деятельностный	инициативность, способность к общению
	эмоционально-рефлексивный	гуманизм, эмоциональная рефлексия, эмпатия
Туманова О. Е.	ценностно-мотивационный	направленность профессиональной деятельности; мотивационная готовность педагога к педагогической деятельности; наличие базовых ценностей
	содержательный	потенциал личности, представленный в единстве профессионально-значимых личностных качеств; наличие комплекса знаний
	деятельностный	система педагогических умений, позволяющих реализовать трудовые действия в соответствии с требованиями функционала

Таблица А.2 – Компоненты воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей

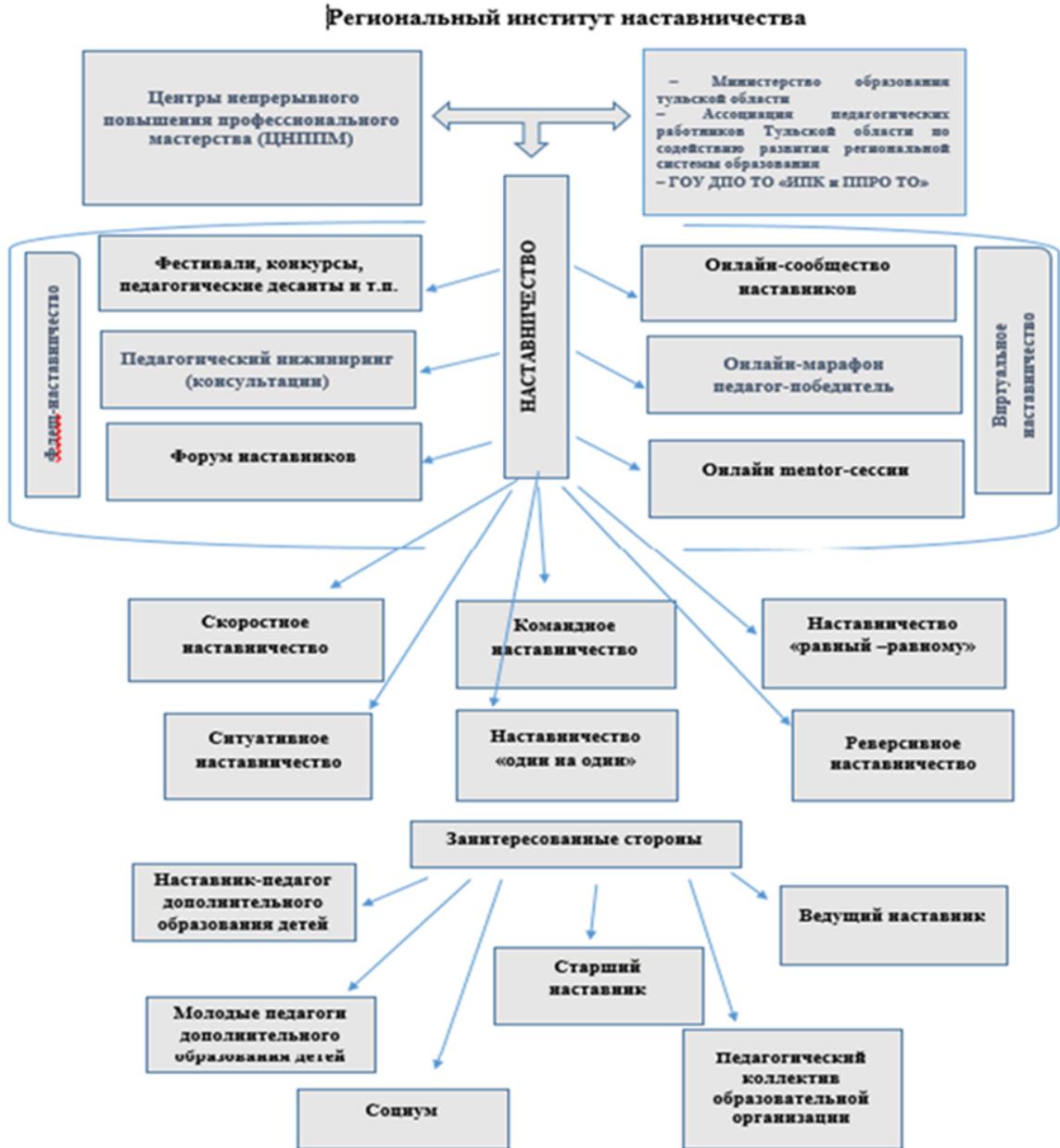
Воспитательный потенциал педагога дополнительного образования детей	
Компонент	Содержание компонента
Аксиологический компонент	<p>Педагог дополнительного образования – новый тип профессионала, утверждающийся в теории и практике отечественного внешкольного открытого образования в 90-х годах XX века. Специфические ценностные характеристики педагога дополнительного образования определяются:</p> <p>а) ролью дополнительного образования детей – пространства свободного, добровольного, индивидуального освоения ребенком новых знаний, умений с учетом его способностей и потребностей, их практической реализации в окружающей жизни;</p> <p>б) актуализацией и востребованностью «дополнительных видов образовательной деятельности» обществом, семьей;</p> <p>в) типом, статусом структур дополнительного образования (учреждения, блока школьного образования; государственного, муниципального, частного, общественных статусов);</p> <p>г) особенностью направленности образовательной деятельности, реализуемой педагогом;</p> <p>д) основным базовым профессиональным образованием педагога, его опытом, личностными качествами взрослого-воспитателя, гражданина.</p> <p>Воспитательный потенциал педагога заключен в специфических ценностях конкретной профессионально ориентированной образовательной деятельности; в гуманистической и демократической организации этой деятельности, осуществляемой в сотрудничестве, сотворчестве с детьми, в педагогически организуемой среде жизнедеятельности подростка (детском объединении); в органичном взаимодействии теории и практики в процессе обучения; в широте выходов образовательной деятельности в окружающий социум; в приоритетной роли самообразования и самовоспитания в личностно-профессиональном росте педагога</p>
Теологический компонент	<p>Применительно к деятельности конкретного педагога цели и задачи «индивидуализируются», дифференцируются в зависимости:</p> <p>а) от специфических воспитательных ценностей, направленности основной образовательной деятельности; профессионализма педагога (педагогического, узкоспециального), его гражданской позиции, общественного статуса;</p> <p>б) возрастного и индивидуального состава воспитанников группы;</p> <p>в) особенностей дополнительной образовательной деятельности учреждения (однопрофильные, многопрофильные, федеральные, региональные, муниципальные и т. д.);</p> <p>г) социального заказа социума (семьи, образовательных учреждений, государственных, общественных, корпоративных, частных структур)</p>
Концептуальный компонент	<p>Деятельность педагога дополнительного образования детей – профессиональная сфера наиболее успешной реализации современных научных подходов к практике воспитания (гуманистического, синергетического, средового, субъектного, антропологического, аксиологического и др.).</p> <p>Педагог дополнительного образования – новый тип педагога-воспитателя.</p> <p>Инновационность его деятельности в органичном взаимовлиянии, взаимодействии процессов обучения и воспитания на основе принципов</p>

	<p>природосообразности, гуманизации, демократизации, добровольности, индивидуализации, творческого сотрудничества педагога и ребенка. Это педагог-воспитатель, в первую очередь, по личному призванию к работе с детьми, по потребности, готовности передать свой жизненный, человеческий, профессиональный опыт.</p> <p>Деятельность педагога дополнительного образования детей рассматривается как средство самореализации взрослого профессионала-специалиста, личности-гражданина и как новый вид социально-педагогической деятельности, освоение которой позволяет школьному педагогу-учителю преодолеть «педагогический штампы», догмы, расширить «сферу» деятельности, с новых позиций посмотреть на учебную работу и ученика как ее активного участника (субъекта)</p>
Персональный компонент	<p>Педагог дополнительного образования детей – организатор процесса дополнительного образования, социального воспитания (педагогического, начального профессионального); преподаватель специальных учебных дисциплин, специалист учреждения дополнительного образования; воспитатель – организатор жизнедеятельности детского объединения системы дополнительного образования. В позитивном опыте это придает особую воспитательную значимость деятельности педагога дополнительного образования детей:</p> <p>а) работать с детьми идут взрослые по призванию, по зову души, позитивно настроенные к детям;</p> <p>б) расширяется круг и сферы общения детей со взрослыми – людьми разных специальностей (а не только педагогов по образованию), разного социального, жизненного опыта, разных общественных статусов, разного возраста;</p> <p>в) ребенок встречается с человеком, увлеченным своей специальностью, имеющим разные увлечения, стремящегося самосовершенствоваться. Именно личность взрослого становится для подростка «воспитательным образцом» (для подражания, реализации потребности взросления), важным фактором самопознания, фактором личностного роста</p>
Интерактивный компонент	<p>Педагог дополнительного образования детей – ведущий субъект воспитательной системы учреждения дополнительного образования; партнер педагога школы во взаимодействии общеобразовательного учреждения и учреждения дополнительного образования в формировании воспитательного пространства личностного роста школьников в ближайшем окружающем социуме; личность-профессионал – фактор позитивного воспитательного влияния на ребенка (выявления и развития индивидуальных возможностей, потребностей; начального профессионального и гражданского самоопределения, становления субъектной позиции ребенка</p>

Таблица Б.1 – Виды наставничества, реализуемые в муниципальных образованиях Тульской области

Виды наставничества	Описание системы работы
Традиционное наставничество	Опытный профессионал наставник работает с менее опытным начинающим педагогом дополнительного образования в одной образовательной организации по системе «один на один»
Ситуативное наставничество	Предоставление наставником помощи подопечному всякий раз, когда тот нуждается в рекомендациях. Роль наставника состоит в обеспечении оперативного реагирования на ситуации-дефициты, значимые для подопечного
Целеполагающее наставничество	Наставник и наставляемые выстраивают личностно-профессиональное взаимодействие по заранее выработанному плану для определения долгосрочных целей, ориентированных на преодоление профессиональных дефицитов и определенные педагогические результаты
Проектное наставничество	Взаимодействие наставника и наставляемого по разработке и реализации образовательного проекта
Мотивационное наставничество	Встречи наставника с педагогами дополнительного образования с целью последующего выстраивания продуктивного взаимодействия с другими субъектами – представителями различных ведомств, которых объединяют с педагогами и наставником общие проблемы и интересы в режиме творческих встреч, свободного диалога, переговорных площадок и др.
Флеш-наставничество	<p>Стандартная сессия флеш-наставничества – единичная встреча, лично или с помощью телекоммуникационных технологий, между наставников и подопечным, длящаяся от нескольких минут до нескольких часов.</p> <p>Последовательное флеш-наставничество представляет собой взаимодействие подопечного с несколькими наставниками в рамках серии периодических встреч (еженедельно в течение месяца).</p> <p>Скоростное наставничество – последовательное флеш-наставничества, где наставник и подопечные взаимодействуют на несколько минут и сразу же после этого, переходят к другому наставнику.</p> <p>Групповое флеш-наставничество при условии работы наставника в паре с группой подопечных</p>
Реверсивное наставничество	Менее опытный педагог дополнительного образования организует взаимодействие-встречу для более опытного педагога по проблеме, в которой начинающий педагог дополнительного образования разбирается лучше
Виртуальное наставничество	Выстраивание взаимодействия наставника и подопечного в режиме онлайн с использованием различных платформ

Модель регионального института наставничества Тульской области



Эссе педагога-наставника «Два взгляда на наставничество»

В моей практике наставничество – это открытие новых граней моей педагогической деятельности, положительный опыт, возможность работать, не изменяя своему педагогическому кредо «Чем больше отдаешь, тем больше получаешь». Во время работы между педагогами происходит взаимообогащение, которое расширяет кругозор и повышает уровень профессионального мастерства. Оказываясь наставником, понимаешь ценность общения с коллегами, как многому можно научиться, делясь своими знаниями с коллегой, дипломированным специалистом, имеющим свои взгляды, свои убеждения и предпочтения в работе. Хочу отметить, что наставник получают обратно несоотносимо больше, чем наставляемый: систематизация опыта, мотивирование на поиск новых форм работы, саморазвитие и самообучение, личностный и профессиональный рост.

Наставничество позволило мне сформировать новый взгляд на свою профессиональную деятельность, прочувствовать и понять своих коллег. Важным, по моему мнению, в позиционном общении наставника и наставляемого является понимание смысла профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, ценностных установок, лежащих в ее основе

(Гылка О.В., февраль 2019 года).

Анкета «Личностно-профессиональная мотивация педагога дополнительного образования детей» (модифицированная анкета по материалам Д. В. Григорьева)

Уважаемые коллеги!

Выберите и обозначьте знаком «+» те позиции в анкете, которые в большей степени соответствуют Вашему мнению

Интерпретация аспектов личностно-профессиональной мотивации	Ответы «+»
Профессиональная деятельность дает возможность получить признание от других (коллег, обучающихся, родителей, социальных партнеров)	
Педагогу хочется опередить коллег, достичь большего, чем они	
Участие в деятельности, предоставляет педагогу возможность извлечения из данного процесса и его результата выработать собственной стратегии личностно-профессионального поведения	
Продукты профессиональной деятельности педагога позволяют принести пользу и радость сотворчества другим	
Я с удовольствием прислушиваюсь к советам своих коллег, детей и родителей, готов к сотрудничеству	
Педагогу необходимо найти свое место профессиональном сообществе, иметь возможность реализовать личностные качества и удовлетворить свои амбиции	
Процесс и результат профессиональной деятельности лично значим для педагога	
Профессиональная деятельность предоставляет мне возможность чувствовать себя успешным	
Педагог дополнительного образования детей осознает специфику собственной профессиональной деятельности	
Профессиональная деятельность дает возможность взаимовыгодного сотрудничества с другими	
Позиционирование педагога на различных региональных площадках дает ощущение уверенности в своих силах, прочности, укорененности в профессии	
Педагог с большим удовольствием включаюсь в конкурсы профессионального мастерства, но испытываю большое разочарование в случае неудачи	
Педагогу нравится в ходе реализации профессиональной деятельности сотрудничать с коллегами и социальными партнерами и родителями	
Профессиональная деятельность предоставляет возможность высвободить скрытые возможности и потенциал педагога	
Забывая о себе, педагог не забывает и о коллегах, обучающихся и их родителях	
Педагога вдохновляют трудности: это закаляет и помогает ему развиваться как личности и профессионалу	
Педагог, умеющий выстраивать взаимоотношения с коллегами и готовый прийти им на помощь в решении профессиональных проблем, вызывает уважение	
Профессиональная деятельность дает возможность обратиться к выбору стратегии жизнедеятельности как профессиональный успех	
Через продукты профессиональной деятельности педагог может выразить и реализовать себя	
Педагога готов формировать профессиональное портфолио только при условии наличия большого количества «профессиональных побед»	

Включение педагога в разнообразные виды деятельности дает ему возможность не оказаться непродуктивным, неумелым, что обуславливается необходимостью преодолевать профессиональные затруднения	
---	--

Подведение итогов:

Совпадение суммарности предпочтительных ответов «+» на вопросы: 1, 8, 18 соответствует мотивации «Достижения успеха и признания»; 2, 12, 20 соответствует мотивации «Достижения первенства»; 11, 16, 21 соответствует мотивации «Избегания неудачи, преодоления трудностей и обретения уверенности в себе»; 3, 7, 9 соответствует мотивации «Поиска личностно-значимого смысла профессиональной деятельности»; 4, 15, 17 соответствует мотивации «Заботы о других»; 5, 14, 19 соответствует мотивации «Сотрудничества со «значимыми другими» и 6, 14, 19 – соответствует мотивации «Самореализации».

Таблица В.1 – Мотивы профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Мотив	Интерпретация личностно-профессиональной мотивации	% от общего числа педагогов
Достижения успеха и признания	Профессиональная деятельность предоставляет педагогу возможность чувствовать себя успешным; дает возможность получить признание от других (коллег, обучающихся, родителей, социальных партнеров), обратиться к выбору стратегии жизнедеятельности (по О. В. Павловой): благополучие, профессиональный успех и самореализация	30%
Достижения первенства	Участие в деятельности, предоставляет педагогу возможность опередить других, достичь большего, чем коллеги (различного уровня конкурсы профессионального мастерства, подготовка материалов гранта, педагогические баттлы, конкурсы проф. портфолио, педагогические квесты и др.)	20%
Самореализации	Через продукты профессиональной деятельности (выступление, материал мастер-класса, методический кейс, проекты, проф. портфолио и др.) можно выразить и реализовать себя, высвобождая скрытые возможности и потенциал	14%
Сотрудничества со «значимыми другими»	Профессиональная деятельность дает педагогу возможность взаимовыгодного сотрудничества с другими, как в комфортной среде образовательной организации, так и при условии выхода из зоны комфорта	16%
«Заботы о других»	Участие педагога в деятельности позволяет ему принести пользу и радость сотрудничества и сотворчества в ходе создания продуктов данной деятельности (наставничество, персональные выставки, консультации, мастер-классы и др.)	10%
Избегания неудачи, преодоления трудностей и обретения уверенности в себе	Участие педагога в разнообразных видах профессиональной деятельности дает ему возможность не оказаться непродуктивным, неумелым, участие в деятельности обусловлено необходимостью педагога преодолевать проф. затруднения посредством включенности в работу методического поезда, многопрофильной школы для педагогов региона, педагогического десанта, экскурсий, дающих педагогу ощущение уверенности в своих силах, прочности, укорененности в профессии	6%
Поиска личностно-значимого смысла проф. деятельности	Участие в деятельности, предоставляет педагогу возможность извлечения из процесса и результата данной деятельности ценностей с последующей выработкой собственной стратегии личностно-профессионального поведения	4%

Адаптированная методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации педагога дополнительного образования детей» (по материалам Т. И. Ильиной)

Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

Шкалы: профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение.

Инструкция к тесту: Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения. Вам необходимо обвести букву, соответствующую вашему ответу:

- если Вы всегда делаете то, что написано в утверждении, то обведите букву В,
- если Вы считаете целесообразным ответить «не очень часто», то обведите буквы НОЧ,
- если Вы так поступаете редко, то обведите букву Р,
- если Вы этого не делаете никогда, то обведите букву Н.

Тест

1. Люблю посещать вебинары, лекции о работе педагогов дополнительного образования детей.

2. Нуждаюсь в ситуациях продуктивного общения с детьми и коллегами, когда можно активно творить, работать в условиях детского объединения.

3. Считаю, что теоретические занятия на курсах повышения квалификации для меня не важны, на практических занятиях стараюсь не позиционировать себя и свой опыт. Обращаюсь к материалам, представленным в методическом кабинете учреждения только тогда, когда получаю задание от управленческой команды, особый интерес данный материал у меня не вызывает.

4. По возможности стараюсь находить выход на интернет ресурсы образовательного и научно-образовательного назначения, скачивать и покупать психолого-педагогическую литературу.

5. Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные факты и противоречия.

6. Делаю выписки (выдержки) из журналов и газет о работе образовательных организаций и педагогов дополнительного образования и учителей, о проблемах современного пространства Детства.

7. Периодически обращаюсь к материалам «Учительской газеты», журналов «Народное образование», «Дополнительное образование и воспитание», различных электронных журналов, собираю собственную электронную библиотеку.

8. Выборочно читаю статьи о опыте педагогов дополнительного образования детей; на приобретение педагогической литературы и систематизацию электронных материалов не считаю нужным тратить время и средства.

9. С опытом «продвинутых» педагогов знакомлюсь только в специально отведенное время на стажировку в рамках курсов повышения квалификации или на мероприятиях, участие в которых обусловлено инициативой других коллег или администрации учреждения.

10. Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в детском объединении и учреждении; стараюсь при этом сделать так, чтобы мое мнение было услышано.

11. Принимаю участие в профессиональных беседах и дискуссиях с коллегами только тогда, когда к этому призывает управленческая команда или методист учреждения.

12. Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях, в сферах информационных услуг.

13. Люблю работать с педагогической и психологической литературой, систематизирую интересный для меня материал.

14. К семинарам, педагогическим советам, учебным занятиям готовлюсь только потому, что надо будет отчитываться или в любой момент могут проверить.

15. К оформлению учебно-методического комплекса, собственного портфолио отношусь крайне аккуратно и ответственно, считаю, что это показывает «мое профессиональное лицо».

16. На предложения выступать на научно-практических и методических мероприятиях соглашаюсь с удовольствием, считаю необходимость для педагога дополнительного образования «держать практику открытой».

17. Проявляю профессиональный интерес к деятельности коллег и готов оказать им посильную помощь в преодолении профессиональных затруднений.

Обработка и интерпретация результатов теста: ответ «всегда» оценивается 5 баллами; ответ «часто» – 4 баллами; ответ «не очень часто» – 3 баллами; ответ «редко» – 2 баллами; ответ «никогда» – 1 баллом.

Ключ к тесту: 2+8+14 = профессиональная потребность; 5+11+17 = функциональный интерес; 1+7+13 = развивающаяся любознательность; 7+10+16 = показная заинтересованность; 6+12+18 = эпизодическое любопытство; 3+9+15 = равнодушное отношение.

Оценка уровней профессионально-педагогической мотивации (ППМ): 11 баллов и более – высокий уровень ППМ; 6–10 баллов – средний уровень ППМ; 5 баллов и менее – низкий уровень ППМ.

Анкета «Педагог дополнительного образования детей: взгляд на себя со стороны»

Уважаемый коллега!

Вам предлагается заполнить анкету для социологического исследования на тему «Педагог дополнительного образования детей: взгляд на себя со стороны».

Ваши ответы будут учтены при совершенствовании процесса разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и внутриорганизационного повышения квалификации. Выберите вариант ответа, наиболее соответствующий вашему мнению.

Если в списке нет подходящего для вас варианта, впишите свой в отведенное для этого место («другое»).

Опрос проводится анонимно и Вам не надо писать свою фамилию и имя. Конфиденциальность гарантируется.

Заполнение анкеты займет у Вас 15–20 минут.

Укажите, пожалуйста, следующую информацию о себе:

- пол _____
- стаж работы в доп. образовании _____
- направленность ДОО программы _____
- квалификационная категория _____

1. Завершите, пожалуйста, фразу: «Педагог дополнительного образования детей– это _____».

2. Важно ли педагогу дополнительного образования детей иметь базовое педагогическое образование? (выберите один из ответов):
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) затрудняюсь ответить;
 - г) другое _____.

3. Педагог дополнительного образования детей как профессионал высокого уровня – это педагог... (выберите из предлагаемых ответов несколько вариантов):
 - а) высшей квалификационной категории;
 - б) имеющий авторитет и признание со стороны коллег;
 - в) признанный в среде родительской общественности;
 - г) автор-составитель востребованной на рынке образовательных услуг дополнительной общеобразовательной программы;
 - д) с опытом работы;
 - е) другое _____.

4. Укажите характеристики педагога дополнительного образования детей, отличающие его от педагога общеобразовательной организации (выберите из предлагаемых ответов несколько вариантов):
 - а) высокий воспитательный потенциал;
 - б) гуманистический характер профессиональной деятельности;
 - в) отсутствие явной потребности в карьерном росте;
 - г) мобильность;
 - д) высокий уровень эмпатии (сопереживания);
 - е) креативность, способность удивлять и удивляться;
 - ж) лично значимый взрослый для ребенка;

- з) таких характеристик, по-моему, не существует;
и) другое _____.

5. Считаете ли Вы, что особое значение в профессиональной деятельности имеют личностных качества, ценности и установки педагога дополнительного образования детей (выберите один из ответов):

- а) безусловно, да;
б) скорее да, чем нет;
в) нет;
г) затрудняюсь ответить.

6. Отметьте условия, которые, на Ваш взгляд, влияют на представления педагога дополнительного образования детей о себе как профессионале (возможен выбор несколько ответов):

- а) самообразование;
б) участие в работе курсов повышения квалификации, мастер-классах, стажировках;
в) возможность презентации опыта работы;
г) наличие творческой среда образовательной организации, в которой работает педагог;
д) конкурсы профессионального мастерства;
е) участие педагога в деятельности общественных организаций;
ж) реализация проектов и грантов;
з) другое _____.

7. Отметьте условия, которые, на Ваш взгляд, влияют на представления педагога дополнительного образования детей о себе как личности (возможен выбор несколько ответов):

- а) сотрудничество с родительской общественностью, представителями бизнес структур, общественных объединений, преподавателями ВУЗов и др.;
б) обмен опытом на различных профессиональных площадках;
в) понимание ценностей и смыслов профессиональной деятельности;
г) возможность свободно высказывать свое мнение по ряду профессиональных вопросов (профессиональный диалог);
д) другое _____.

8. Испытываете ли Вы потребность в развитии своего профессионализма? (выберите один из ответов):

- а) да;
б) скорее да, чем нет;
в) иногда;
г) нет.

9. Может ли современный педагог дополнительного образования детей испытывать чувство гордости от принадлежности к данной категории педагогических работников? (выберите один из ответов):

- а) да, безусловно;
б) нет, особо нечем гордиться;
в) затрудняюсь ответить.

10. Есть ли в Вашей образовательной организации, муниципалитете, регионе педагоги, с мнением которых Вы считаетесь и с которыми готовы сотрудничать? (возможен выбор нескольких вариантов ответов):

- а) да, это педагог, работающий в школе;

- б) да, это коллега из нашей образовательной организации;
- в) да, это коллега из другой образовательной организации ДО;
- г) в моем окружении таких педагогов нет;
- д) мне неважно мнение коллег;
- е) другое _____.

11. В будущем Вы хотели бы:

- а) продолжить свой профессиональный путь там, где сейчас работаете;
- б) работать в любой другой образовательной организации, но не в этой;
- в) работать где угодно, только не в дополнительном образовании детей.

12. Согласны ли Вы с утверждением о себе «Уверен(а), что в жизни я на своем месте»? (выберите один из ответов):

- а) да;
- б) скорее да, чем нет;
- в) нет;
- г) затрудняюсь ответить.

Спасибо за участие в опросе!
Ваше мнение важно для нас.

Экспресс-анкета «Социальная активность личности: мнение педагога дополнительного образования детей»

Уважаемый коллега!

Настоящее анкетирование проводится с целью выявления мнения педагогов дополнительного образования детей о способности педагога изменить окружающую действительность и его активной роли во взаимодействии с социумом.

Просим Вас ответить на вопросы данной анкеты, выбрав один из вариантов ответов, который соответствует Вашему мнению, отметьте их, обведя кружком. Заполнение анкеты займет у Вас не более 5 минут. Заранее благодарим Вас, Ваше мнение важно для нас.

1. Влияет ли Ваша общественная деятельность педагога дополнительного образования детей на его личностно-профессиональное развитие?

Да / нет.

2. Были ли Вы в числе инициатором разработки социального проекта или социальной акции?

Да / нет.

3. Готовы ли Вы выдвигать новые общественные задачи и брать на себя ответственность за их решение?

Да / нет.

4. Являетесь ли Вы членом члены Тульская областная организация профессионального союза работников народного образования и науки?

Да / нет.

5. Являлись ли Вы участником социально значимых акций и проектов?

Да / нет.

6. Каково ваше личное отношение к деятельности общественных некоммерческих организаций, добровольческих отрядов и волонтеров?

Считаю важным / затрудняюсь ответить / считаю не важным / отношусь отрицательно.

7. Считаете ли Вы ярко выраженной социальную активность важным качеством педагога дополнительного образования детей?

Да / нет.

8. Согласны ли Вы с утверждением о том, что социальная активность – «это деятельность по преобразованию себя и социокультурной среды региона в соответствии с интересами общества».

Да / нет / затрудняюсь ответить.

9. Оцените степень возможности вашего участия в преобразовании социальной реальности и самого себя.

Высокая / средняя / низкая / затрудняюсь ответить.

10. Вносили ли Вы предложения и идеи по изменению деятельности педагогического коллектива для улучшения условий жизнедеятельности Вашей образовательной организации?

Да / нет.

Адаптированная методика «Изучение удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессией» (Н. В. Журина и Е. П. Ильина)

Уважаемые коллеги!

Для выявления степени удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности просим Вас ознакомиться с данной анкетой и ответить на содержащиеся в ней вопросы.

Выберите вариант ответа («да», «не знаю», «нет»), который совпадает с Вашим мнением, и поставьте под ним знак «+».

Текст анкеты

Ответы на вопрос «Удовлетворены ли Вы?»	да	затрудняюсь ответить	нет
Вашей профессией			
Профессиональными достижениями			
Взаимодействие с управленческой командой образовательной организацией			
Взаимоотношениями с коллегами			
Взаимоотношениями с обучающимися			
Отношением обучающихся к осваиваемой области деятельности			
Отношением родителей к осваиваемой детьми области деятельности			
Отношением коллег к реализуемой Вами области деятельности			
Профессиональной подготовкой (уровнем профессионализма) в целом			
Вашей методической компетентностью			
Вашими организаторскими умениями			
Вашими коммуникативными умениями			
Вашей теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности			
Разработанной дополнительной общеобразовательной программой			
Материальной базой образовательной организации			
Местом работы, климатом в коллективе			
Заработной платой			

Обработка результатов

За ответ «да» начисляется + 1 балл, за ответ «не знаю» – 0 баллов, за ответ «нет» начисляется –1 балл. Производится суммирование всех баллов с учетом их знака.

Выводы

Степень удовлетворенности работой (по всем 17 позициям) оценивается как высокая, если обследуемый набирает +11 баллов и выше, средняя – если набирает от + 6 до + 10 баллов, низкая – от + 1 до + 5 баллов. Степень неудовлетворенности работой оценивается как низкая, если обследуемый набирает от – 1 до – 5 баллов, средняя, если набирает от – 6 до -10 баллов и высокая — при – 11 баллах и выше.

**Примерные вопросы для интервью и бесед с педагогами
дополнительного образования детей**

- Какие личностные и профессиональные качества педагога дополнительного образования детей Вы считаете наиболее важными для востребованного на сегодня педагога-профессионала?
- По вашему мнению, профессия педагога дополнительного образования детей является общественно значимой? Аргументируйте свой ответ.
- Связаны ли реализуемые педагогом дополнительного образования детей личностные ценности и ценности профессии и являются ли они (ценности) результатом самоопределения педагога?
- Насколько важно для педагога дополнительного образования детей обращение к специфике собственной профессиональной деятельности? В чем на Ваш взгляд, данная специфика проявляется?
- Как вы считаете, готов ли педагог дополнительного образования детей с опорой на реально существующие в регионе (муниципалитете) возможности оперативно реагировать на изменения социально-экономической и социально-демографической ситуации в регионе? В чем это может проявляться?
- Важно ли Вам осознавать сопричастность к профессиональному сообществу и в чем эта сопричастность может выражаться?
- Согласны ли вы с мнением о том, что принадлежность к профессиональной группе помогает минимизировать риски и профессиональные дефициты (затруднения) педагога дополнительного образования детей и дает возможность неким образом влиять на данную группу? Аргументируйте ваш ответ.
- Считаете ли Вы важным для себя реализацию личностных смыслов в профессиональной деятельности и необходимость самоопределения относительно социальных норм и культурных традиций региона.
- Согласны ли Вы с тезисом, что фасилитаторский характер воспитательной деятельности педагога дополнительного образования детей – ведущий критерий профессионализма и признак личностно-профессиональной позиции педагога?
- В чем, по Вашему мнению, состоит потенциал наставничества в системе дополнительного профессионального образования? Есть ли у Вас потребность в наставнике и готовы ли Вы взять на себя роль наставника для коллег? Чем привлекательна для Вас практика наставничества? В чем Вы видите риски наставничества со стороны различных субъектов образования?

Анкета «Диагностика уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД»

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в процессе выявления динамики уровня развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как интегральной характеристики его профессионализма. Результаты диагностики помогут выделить уровень развития Вашей личностно-профессиональной позиции и построить (в зависимости от результатов) целенаправленную деятельность по личностно-профессиональному развитию.

Немного о Вас:

ФИО _____

Стаж работы _____

Образование _____

Направленность дополнительной общеразвивающей программы _____.

Оцените насколько свойственно содержание каждого из показателей лично для Вас по 5-балльной шкале по каждому показателю.

Обведите значимую для Вас цифру 1, 2, 3, 4, 5 (1 – очень мало, 5 – в полной мере).

Показатели	Шкала оценивания
Ценностные ориентации принимаются в качестве одного из важнейших критериев профессиональной деятельности педагога	1 2 3 4 5
Самостоятельность в выборе личностно-профессиональных ценностей, заложенных в основу профессиональной деятельности	1 2 3 4 5
Осознание специфики профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей	1 2 3 4 5
Включенность в межучережденческое и межведомственное проектно-творческое взаимодействие и креативное проектирование	1 2 3 4 5
Способность активно использовать потенциал ресурсной базы региональной системы дополнительного образования детей	1 2 3 4 5
Умение использовать возможности информационно-образовательной среды образовательной организации и региона в профессиональной деятельности	1 2 3 4 5
Осознание лично значимой профессиональной проблемы в педагогической деятельности	1 2 3 4 5
Осознанная потребность к вступлению в кооперацию с другими педагогами и умение выстраивать профессиональный диалог	1 2 3 4 5
Осознание необходимости самоактуализации и четкой упорядоченности профессиональной деятельности	1 2 3 4 5
Умение импровизировать, активно выбирать содержание и способы деятельности (ответственное целеполагание)	1 2 3 4 5
Сознательное, умение учиться и готовность решать нестандартные ситуации в образовательном процессе	1 2 3 4 5
Умение участвовать в групповой и индивидуальной рефлексии,	1 2 3 4 5
Умение критически оценить свою профессиональную деятельность и деятельность коллег	1 2 3 4 5
Понимание смысла повышения квалификации: не просто «слушатель», а источник организации смысла собственного обучения, работы с чужой информацией	1 2 3 4 5
Способность адаптировать содержание профессиональной деятельности под запросы социума	1 2 3 4 5

Умение выстраивать содержание профессиональной деятельности в контексте коллаборации и междисциплинарного подхода	1	2	3	4	5
Наличие интереса к самостоятельному выбору содержания и технологий образовательной деятельности	1	2	3	4	5
Уверенность в себе и своих силах	1	2	3	4	5
Стремление иметь определенный статус в референтной группе стать «значимым другим» для коллег	1	2	3	4	5
Готовность оказать адресную помощь коллегам	1	2	3	4	5
Потребность в принадлежности к профессиональному сообществу, самосовершенствовании и самореализации	1	2	3	4	5
Готовность и стремление в реализации воспитательного потенциала учебного занятия	1	2	3	4	5
Готовность к соблюдению норм и требований, регламентирующих поведение в образовательной среде и способность быть инициатором новых требований и норм	1	2	3	4	5
Осознанная мотивация к творческой продуктивной деятельности	1	2	3	4	5
Способность нести ответственность за продукты своей профессиональной деятельности	1	2	3	4	5
Готовность организовать позитивную эмоциональную атмосферу образовательной детско-взрослой среды	1	2	3	4	5
Умение организовать себя (планировать деятельность, принимать решения и выполнять их)	1	2	3	4	5

* Минимальный балл – 27, максимальный балл – 135. Границы объектного уровня от 27 до 62 баллов, задачного уровня 63 до 99 баллов и границы проблемного уровня составляют от 100 до 135 баллов.

Приложение Г

1. Примерные темы эссе педагогов дополнительного образования детей

1. «Я – педагог дополнительного образования детей: что это значит и к чему обязывает?».
2. «Педагог дополнительного образования детей в социокультурном пространстве региона: размышляя о проблеме».
3. «Профессиональные интересы и идеалы современного педагога дополнительного образования детей».
4. «Личностные качества и значимые профессиональные ценности и цели: взгляд педагога дополнительного образования детей».
5. «Педагог дополнительного образования детей – педагог-воспитатель!?!...».
6. «В чем секрет успешного педагога дополнительного образования детей?».
7. «Педагогическое сообщество и педагог: пути сохранения индивидуальности».

2. Примерный перечень тем для дискуссионных площадок

1. «Доступность качественного дополнительного образования детей в регионе».
2. «Реализация интересов и потребностей педагогов дополнительного образования детей в сфере развития его профессионализма на уровне региона».
3. «Соответствие социокультурной среды региона личностно-профессиональным потребностям и устремлениям педагогов дополнительного образования детей» (система отношений, пространство и временная организация профессиональной жизнедеятельности, выстроенные взаимосвязи и др.).

4. «Продуктивная занятость обучающихся в региональной системе дополнительного образования детей».

5. «Роль и место педагогов дополнительного образования детей в информационно-образовательной среде региона».

6. «Позиция педагога дополнительного образования детей в решении вопроса сохранения культурного наследия региона» и др.

3. Перечень дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогов дополнительного образования детей

1. «Педагог дополнительного образования детей» (306 часов).

2. «Приоритеты развития качества дополнительного образования детей» (144 часа).

3. «Педагог дополнительного образования в условиях современной траектории формирования нового содержания и качества образования», (144 часа).

4. «Методическое сопровождение профессионального роста педагога дополнительного образования детей» (72 часа).

5. Организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ: содержание и организация деятельности методиста (72 часа).

6. «Мастер-класс педагога дополнительного образования детей» (36 часов).

7. «Доступность дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья» (72 часа).

8. «Педагогическое сопровождение семьи в вопросах воспитания детей» (72 часа).

4. Примеры видов деятельности педагогов дополнительного образования детей в сообществе практики

Решение проблемы: «Мы можем вместе подумать над этим проектом (программой) и сформировать новые идеи? У меня ступор, для меня сейчас это проблематично...».

Информационные запросы: «Где можно найти аналитические материалы по дополнительному образованию детей?».

Заинтересованность в обмене опытом: «Был ли кто-нибудь в подобной ситуации с обучающимся, родителем, коллегой?».

Повторное использование активов (преимуществ): «У меня есть предложение (методические рекомендации) по оптимизации процесса организации учебного занятия, которое разработано в прошлом году для нашего учреждения. Я могу его вам направить, и вы сможете адаптировать данный материал».

Согласование действий: «А что если нам объединиться и организовать данное событие вместе?»

Развитие обсуждений: «Что вы думаете о новой программе (проекте)? Она действительно может как-то помочь в личностно-профессиональном развитии педагога?».

Документирование: «Мы сталкивались с данной проблемой уже не первый раз. Предлагаю рассмотреть ее подробнее, чтобы все были в курсе»

Визиты: «Мы можем прийти (приехать) и посмотреть вашу программу, проект (систему работы)? Нам необходимо создать такую в нашей организации, городе, муниципалитете».

Упорядочивание сведений (информации) и выявление «пробелов, дефицитов, рисков»: «Кто-нибудь знает, что мы упустили, не проработали? С какими еще группами необходимо сотрудничать (держать связь, интегрировать)?».

Таблица Д.1 – План апробации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей в региональной системе ДОД

Действия	Прогнозируемый результат
Разработка локальных актов	Изменение кадровой политики с последующим внесением изменений в функциональные обязанности педагогов, штатное расписание образовательных организаций
Формирование диагностического инструментария	Комплекс диагностических методик (анкет, опросов, отчетные документы); анкетирование, опросы, интервьюирование участников апробации
Формирование целевой команды по реализации плана апробации социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции ПДОД	Комплектование команды (временной творческой группы), индивидуальное и групповое консультирование членов команды, распределение обязанностей в решении задач в ходе апробации. Проведение серии семинаров для экспертов и управленческих команд образовательных организаций – участников опытно-экспериментальной работы
Проведение анализа ресурсного обеспечения реализации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности ПДОД	Аналитическая справка. Разработка методических материалов по обеспечению процесса сопровождения. Расширение сети стажировочных площадок и разработка программ стажировок. Создание библиотеки верифицированного контента ДООП, разработка и апробация модели I-SMARTSkills; развитие в регионе института наставничества; расширение потенциала конкурсов проф. мастерства
Работа с материалами профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»	Аналитические справки. Корректировка материалов экспертных заключений по итогам проведения процедуры аттестации педагогов дополнительного образования на квалификационную категорию. Внесение дополнений и изменений в должностные инструкции педагогов дополнительного образования детей
Создание отделения педагогов дополнительного образования детей Ассоциации педагогических работников Тульской области и детско-взрослой ассоциации «Интеллект за будущее России»	Создание пространства разнообразных форм детско-взрослой коммуникации. Организация участия педагогов в подготовке грантов; экспертиза программ и материалов, представленных педагогами на конкурсы проф. мастерства; организация и проведение экскурсий
Презентация хода и результатов апробации для педагогической общественности региона	Организация и проведение вебинаров с участием членов команды апробации
Корректировка оптимальной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога ДОД	Подготовка портфеля предложений

Таблица Д.2 – Параметры результативности предложенной совокупности социально-педагогических условий развития личностно-профессиональной позиции педагога в региональной системе дополнительного образования детей

Параметры	Показатели
<p>1. Самоопределение и соорганизация образовательных организаций при грамотно выстроенном содержании действий (управленческих, организационных, научных, проектных) по определению стратегии и планов развития кадрового потенциала региона</p>	<p>Приказы региональных министерств и ведомств, программы развития образовательных организаций, локальные акты образовательных организаций (положения, должностные инструкции, приказы и др.); появление новых традиций.</p> <p>Изменение организационной структуры учреждения дополнительного образования детей (новые структурные подразделения, изменение состава уже существующих и связей между ними, положения, должностные инструкции); устойчивые системные связи организаций дополнительного образования детей, заключение договоров о сотрудничестве; создание Советов директоров образовательных учреждений на уровне муниципалитетов (положений, планов работы).</p> <p>Разработка новых программ повышения квалификации и диверсификацию имеющихся; системное повышение квалификации команд отдельных образовательных организаций дополнительного образования детей (командное обучение), стажировки, использование потенциала базовых площадок региональных институтов повышения квалификации</p>
<p>2. Межличностная и организационная сплоченность педагогического сообщества региона, их конструктивное взаимодействие, обеспечивающее эмоционально-позитивное отношение к деятельности и социальное благополучие педагога;</p>	<p>Создание и системная деятельность профессиональных ассоциаций и клубов по интересам для педагогов, разработка комплексных программ, совместных проектов, сетевая форма реализации дополнительных общеобразовательных программ; реализация межучрежденческих и межведомственных проектов и грантов; подготовка совместных публикаций об опыте работы; участие педагога в реализации института наставничества</p>
<p>3. Престиж педагога дополнительного образования на различном уровне, его статус в референтной социально-профессиональной группе</p>	<p>Разработка и диверсификация дополнительных общеобразовательных программ нового поколения; высокий рейтинг педагога и образовательной организации и регионе</p> <p>Увеличение доли обучающихся, родителей и социальных партнеров образовательных организаций удовлетворенных профессиональной деятельностью педагога</p>
<p>4. Устойчивая мотивацию педагогов к самоорганизации и самоидентификации с профессиональной общностью при выполнении целей и миссии</p>	<p>Разработка индивидуальных программ профессионального роста; диагностического инструментария рефлексии профессиональных успехов, дефицитов и их преодоление, самоанализ педагогической деятельности (карты самоанализа,</p>

<p>организации системы дополнительного образования детей;</p>	<p>индивидуальные образовательные маршруты педагогов, аналитические справки, рецензии на программы, самоанализы занятий и др.) Результаты аттестации на квалификационную категорию, ценностные ориентации педагога дополнительного образования детей, удовлетворенность профессиональной деятельностью и осознание ее смысла</p>
<p>5. Адаптация педагога к микросреде (образовательного учреждения) и региональной среде дополнительного образования детей при сохранении его субъектности, обеспечивающей непрерывное поступательное саморазвитие, творческое самоопределение и продуктивную самореализацию в профессиональной деятельности</p>	<p>Охват и удовлетворенность педагогов дополнительного образования региона дополнительными профессиональными программами повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Проведение авторских мастер-классов, подготовка публикаций, выступлений в рамках научно-практических событий, организация персональных выставок; проведение профессиональных (образовательных) экскурсий. Увеличение числа участников конкурсов профессионального мастерства на уровне образовательной организации, муниципалитета, региона, Российской Федерации</p>
<p>6. Признание всеми субъектами образовательного процесса необходимости реализации воспитательного потенциала педагога дополнительного образования детей, принятия им ценности развития личности и ее права на свободное самоопределение;</p>	<p>Стабильность и позитивная динамика участия педагогов дополнительного образования детей в специальных программах профессионального сопровождения педагогов. Увеличение числа педагогов, представляющих собственную практику на различном уровне. Разработка рабочей программы воспитания/календарного плана воспитательной работы; трансформация детских объединений в детско-взрослые общности; занимаемая педагогом полисубъектная деятельностная позиция педагога как воспитателя; выстроенное межличностное разновозрастное общение</p>

Программа профессиональной (образовательной) экскурсии

Время	Мероприятия
8.00 – 8.15	Сбор группы и отъезд в г. Ефремов.
10.00 – 10.30	Регистрация участников. Чаепитие. Экскурсия по Дворцу. Знакомство с программами и проектами, творческими работами обучающихся, портфолио педагогов, видеоматериалами. Подготовка команд к квесту.
11.00 – 11.30	Открытие. Приветственное слово. Точки зрения. Акмеологический подход в дополнительном образовании детей. Пути развития. Развитие кадрового потенциала региональной системы дополнительного образования детей: ретроспективный анализ.
11.30 – 11.45	Погружение в проблему. Видеопрезентация «Наш Дворец» Директор МКУДО «ДДЮТ». Развитие творческих способностей учащихся в контексте Концепции развития дополнительного образования детей. Заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Основные итоги, проблемы и перспективы реализации концепции развития учреждения ДОД. Заместитель директора по психолого-педагогическому и медико-социальному сопровождению. Психолого-педагогические аспекты выявления и развития творческих способностей ребенка.
11.45 – 12.45	Педагогический квест «Россыпи талантов». <u>1 локация</u> «Способности на кончиках пальцев». Заведующая отделом «Художественное творчество». Презентация опыта: Педагог-психолог. Тренинг «Развивающие игры как средство развития творческих способностей детей раннего возраста». Педагог дополнительного образования детей студия. «Читаем, учимся, играем». Педагогическое ателье «Развитие творческого мышления детей дошкольного возраста при подготовке к обучению в школе». Мастер-классы, открытые занятия: Педагог дополнительного образования детей объединение «Спектр». Мастер-класс «Создание персонального продукта и его публичная презентация». Педагог дополнительного образования детей. Студия «Волшебная палитра». Открытое занятие «Способности на кончиках пальцев. Использование нетрадиционных техник рисования». Педагог дополнительного образования детей. Студия «Мир твоей души». Дискуссионная площадка «Творческая деятельность как эффективная форма духовно-нравственного воспитания и развития культурной личности». Педагог дополнительного образования детей. Объединение «Парикмахерское искусство и декоративная косметика».

12.45 – 13.00	<p>Педагогический ринг «Творческие задания как средство развития креативных способностей будущих парикмахеров».</p> <p><u>2 локация</u> «В мире творчества».</p> <p>Заведующая методическим отделом.</p> <p>Презентация опыта:</p> <p>Педагог дополнительного образования детей объединение «Звонкие струны».</p> <p>Мастер-класс «Как помочь ребенку самоопределиться в творчестве?».</p> <p>Педагог-психолог.</p> <p>Тренинг «Развитие креативных способностей как путь социализации детей с ограниченными возможностями здоровья».</p> <p>Мастер-классы, открытые занятия:</p> <p>Педагог дополнительного образования детей.</p> <p>Объединение «Детский эстрадный вокал».</p> <p>Диалог «Траектория творческого роста учащихся в объединении «Детский эстрадный вокал».</p> <p>Педагоги дополнительного образования детей.</p> <p>Студия «Музыкальное настроение».</p> <p>Консультация «Использование разнообразных приемов повышения мотивации учащихся как необходимое условие развития их творческих способностей».</p> <p>Педагог дополнительного образования детей объединение «Мой друг – компьютер».</p> <p>Деловая игра «Образовательный проект как форма творческого развития учащихся в объединении технической направленности».</p> <p>Педагог дополнительного образования детей.</p> <p>Студия «Пиши – читай-ка».</p> <p>Мастер-класс «Значение регионального компонента в ознакомлении детей с историей родного края».</p> <p>Подведение итогов. Экспресс-анкетирование «Нам важно Ваше мнение».</p>
13.00 – 13.45	<p>Педагогические диалоги.</p> <p>«Творчество в дополнительном образовании детей. Шаги в будущее».</p>
13.45 – 14.45 15.00	<p>Подведение итогов. Свободный микрофон «Час рефлексии».</p> <p>Обед. Экскурсия в музей И. А. Бунина.</p>

Таблица Е.1 – Результаты распределения респондентов по целостному уровню развития личностно-профессиональной позиции на констатирующем и оценочном этапах ОЭР

№ респондента	Целостный уровень развития ЛПП (констатирующий этап)	Целостный уровень развития ЛПП (оценочный этап)	№ респондента	Целостный уровень развития ЛПП (констатирующий этап)	Целостный уровень развития ЛПП (оценочный этап)
1	45	47	231	68	135
2	28	38	232	63	128
3	34	62	233	67	67
4	63	102	234	64	67
5	42	53	235	68	100
6	45	62	236	64	102
7	100	129	237	63	114
8	102	112	238	64	125
9	114	114	239	63	111
10	125	125	240	113	129
11	111	111	241	69	109
12	76	76	242	78	116
13	85	85	243	55	130
14	108	108	244	54	129
15	84	106	245	58	47
16	86	120	246	50	38
17	60	69	247	25	38
18	62	102	248	26	69
19	114	114	249	28	53
20	67	67	250	36	62
21	64	64	251	45	129
22	104	104	252	28	112
23	106	106	253	34	114
24	112	112	254	63	125
25	45	67	255	42	111
26	68	103	256	45	76
27	63	63	257	100	85
28	67	114	258	102	108
29	64	100	259	114	84
30	68	102	260	125	86
31	118	114	261	111	69
32	63	125	262	76	102
33	64	111	263	85	114
34	63	129	264	103	67
35	135	109	265	84	117
36	69	116	266	128	104
37	78	130	267	60	106
38	55	129	268	62	112

39	54	54	269	63	67
40	135	100	270	67	68
41	50	55	271	64	63
42	25	58	272	68	112
43	26	54	273	103	64
44	28	56	274	112	68
45	36	60	275	45	118
46	45	54	276	68	63
47	28	36	277	63	67
48	135	130	278	67	63
49	63	129	279	64	127
50	42	58	280	68	83
51	45	58	281	64	80
52	100	100	282	63	102
53	102	102	283	64	54
54	114	114	284	63	135
55	125	125	285	67	90
56	111	111	286	69	106
57	76	129	287	78	71
58	109	109	288	55	68
59	116	116	289	54	71
60	84	130	290	58	64
61	129	129	291	50	59
62	60	47	292	25	52
63	62	38	293	26	53
64	63	38	294	28	47
65	67	69	295	36	48
66	135	53	296	122	129
67	68	62	297	120	109
68	108	129	298	122	116
69	112	112	299	125	130
70	45	114	300	130	129
71	68	125	301	77	129
72	63	111	302	73	109
73	67	76	303	64	116
74	64	85	304	68	130
75	68	108	305	69	129
76	64	84	306	70	47
77	63	86	307	49	38
78	64	69	308	55	38
79	63	102	309	58	69
80	67	114	310	54	53
81	69	67	311	53	62
82	130	64	312	52	129
83	55	60	313	98	112

84	54	58	314	112	114
85	58	68	315	46	125
86	50	67	316	58	111
87	25	48	317	68	76
88	26	57	318	73	108
89	28	53	319	76	108
90	36	47	320	76	84
91	45	68	321	64	100
92	28	50	322	68	102
93	34	48	323	130	114
94	63	57	324	112	125
95	42	58	325	45	111
96	45	58	326	68	129
97	100	83	327	63	109
98	102	80	328	130	116
99	114	102	329	64	130
100	125	54	330	68	129
101	111	135	331	119	68
102	76	90	332	63	63
103	85	106	333	64	67
104	138	71	334	63	64
105	108	68	335	67	114
106	119	71	336	69	78
107	60	64	337	78	117
108	62	103	338	55	67
109	63	135	339	54	63
110	67	128	340	58	63
111	64	130	341	50	59
112	114	67	342	25	36
113	89	100	343	26	38
114	112	102	344	28	46
115	45	114	345	36	49
116	68	125	346	45	90
117	63	111	347	28	68
118	67	129	348	34	65
119	64	109	349	63	68
120	68	116	350	42	71
121	64	130	351	45	64
122	50	129	352	100	68
123	64	47	353	102	135
124	63	38	354	114	128
125	67	108	355	125	67
126	122	69	356	111	67
127	109	53	357	76	119
128	55	62	358	85	116

129	54	129	359	83	119
130	58	112	360	84	102
131	50	114	361	86	114
132	25	49	362	119	125
133	26	60	363	62	111
134	28	76	364	63	129
135	36	85	365	67	109
136	122	108	366	64	116
137	120	84	367	68	130
138	122	86	368	130	129
139	125	69	369	112	38
140	130	102	370	45	69
141	77	114	371	68	103
142	73	67	372	63	62
143	64	64	373	67	129
144	68	104	374	64	112
145	105	106	375	68	114
146	119	112	376	64	125
147	49	67	377	63	111
148	55	68	378	64	76
149	58	103	379	63	85
150	54	102	380	67	100
151	53	114	381	69	102
152	52	125	382	78	114
153	76	111	383	122	125
154	112	129	384	54	111
155	46	109	385	58	129
156	58	116	386	50	109
157	68	130	387	25	37
158	73	129	388	26	48
159	76	109	389	28	38
160	76	102	390	36	46
161	45	54	391	45	49
162	28	135	392	28	43
163	34	90	393	34	45
164	63	68	394	63	69
165	42	71	395	42	56
166	45	68	396	45	53
167	100	71	397	100	125
168	102	64	398	102	111
169	114	68	399	114	129
170	125	135	400	125	109
171	111	128	401	111	116
172	76	109	402	76	130
173	85	130	403	85	129

174	113	100	404	128	130
175	84	102	405	84	109
176	111	114	406	113	135
177	60	125	407	60	90
178	62	111	408	62	68
179	63	129	409	63	71
180	67	109	410	67	104
181	64	116	411	135	71
182	68	130	412	68	102
183	119	129	413	30	68
184	112	47	414	112	135
185	45	38	415	45	128
186	68	38	416	68	67
187	63	69	417	128	128
188	67	53	418	67	100
189	64	62	419	64	102
190	68	129	420	68	114
191	64	112	421	127	132
192	63	114	422	63	111
193	64	125	423	135	135
194	63	111	424	63	109
195	67	76	425	102	116
196	113	119	426	69	130
197	112	119	427	30	129
198	55	84	428	55	89
199	54	86	429	54	89
200	58	69	430	58	86
201	50	102	431	50	68
202	25	114	432	25	25
203	26	67	433	26	26
204	28	64	434	28	28
205	36	104	435	36	36
206	45	106	436	122	122
207	28	112	437	120	120
208	34	67	438	122	128
209	63	68	439	125	102
210	42	100	440	130	114
211	45	102	441	77	125
212	100	114	442	73	111
213	102	125	443	64	59
214	114	111	444	130	131
215	125	129	445	100	116
216	111	109	446	70	104
217	76	116	447	49	62
218	85	130	448	55	55

219	83	129	449	58	58		
220	84	116	450	54	54		
221	129	102	451	53	53		
222	60	54	452	52	52		
223	62	135	453	76	102		
224	63	90	454	112	112		
225	109	68	456	46	46		
226	64	71	457	58	58		
227	68	68	468	68	68		
228	89	108	459	73	102		
229	112	64	460	76	103		
230	45	68					
		Объектный	Задачный	Проблемный	Объектный	Задачный	Проблемный
Кол-во респондентов	160	185	115	90	117	253	
Процент от общего числа	35	40	25	20	25	55	

* Желтый – результаты констатирующего этапа, зеленый – результаты оценочного этапа.

**Портфель предложений по оптимизации конкретных аспектов решения
проблемы развития личностно-профессиональной позиции педагога
дополнительного образования детей в регионе**

1. Разработать муниципальные модели сопровождения процесса развития личностно-профессионально позиции педагога дополнительного образования детей, предполагающие обобщение и масштабирование инновационных педагогических и методических инициатив в практике научно-методического сопровождения процесса развития личностно-профессионализма педагога дополнительного образования детей.

2. Осуществить практику реализации программ межрегиональных профессиональных (образовательных) экскурсий с использованием научно-методических ресурсов регионов Российской Федерации, позволяющих актуализировать, закреплять и расширять межрегиональные связи педагогического сообщества системы дополнительного образования детей с целью формирования единого образовательного пространства страны.

3. Использовать автоматизированную информационную систему (на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО») для проведения ежегодных опросов различных категорий респондентов в рамках проведения региональных мониторингов на предмет выявления степени удовлетворенности педагогов дополнительного образования детей своей профессиональной деятельностью; их адаптации к региональной среде ДОД и микросреде (организации); реальных возможностей ресурсной базы региона для творческого выбора и самореализации педагогов; изучение уровня престижа/репутация педагогов дополнительного образования детей на различном уровне; степень их социального благополучия с последующим анализом и обобщением результатов данных мониторингов.

4. Создать региональную интерактивную цифровую площадку «Территория определения и устранения профессиональных рисков и дефицитов» с целью выстраивания конструктивного профессионального диалога, устранения профессиональных дефицитов и выявления точек роста педагога дополнительного образования детей, позволяющих ему осознать чувство сопричастности к социально-профессиональной общности.

5. Разработать программу региональных каскадных мастерских по проблеме «Личностно-профессиональное позиционирование педагога в региональной системе дополнительного образования детей», позволяющую соединить теоретические и практические аспекты решения данной проблемы и создать платформу для интеграции индивидуального и группового потенциалов непосредственных участников профессионального общения.

Пакет предложений был презентован автором исследования в апреле 2022 года на уровне региональных совещаний представителей муниципальных методических служб и руководителей

образовательных учреждений дополнительного образования детей с участием специалистов министерства образования Тульской области и общественности (родителей, социальных партнеров учреждений).