### ****Характеристики компетенций педагога дополнительного**** ****образования как условие формирования конкурентоспособной  личности.****

Педагогическая профессия, как известно, является одновременно образующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетенции педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности.
         Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.
         Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено,  как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих.
         Условно отделяя профессиональную компетентность от личностных образований, имеется в виду, что усвоение знаний не самоцель, а необходимое условие для получения знаний, которые проявляются в деятельности – они главный критерий профессиональной готовности педагога. Особенно это проявляется в работе педагогов в учреждениях дополнительного образования, именно здесь необходима практическая, оригинальная проявленность компетенции педагога.
В общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами. Отражая единство содержательной и операциональной структуры педагогической деятельности, психолого-педагогическая подготовка будущего педагога предполагает достаточно широкие знания методологических основ педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания  обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества. Поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего педагога в первом своем приближении моделирует и реализует методологию, теорию и технологию педагогической деятельности, вкладывает основы гуманистически ориентированного мышления педагога, это, по сути, основной конструкт его компетенции, но ясно, что недостаточное. Это только предпосылки педагогического мастерства, которое складывается из совокупности последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий направленных на развитие личности.
         Такое понимание сущности педагогической деятельности имеет прямой выход в практику подготовки педагога.
         Во первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении педагога, единства его теоретической и практической составляющей.
         Во вторых, нацеливает на формирование умений интегрировано педагогически мыслить и действовать как в системе идеальных представлений, так и практической реальности.
         В третьих, подчеркивает много уровневый, а может быть и разнокомпетентностный характер педагогической деятельности, как от репродуктивного до творческого в одной области, например, предметной, так и в несколько иной, но тоже педагогической.
         Исследование отношений учащихся к учителям дали интересные результаты: наиболее успешными и позитивно воспринимающимися учащимися являются учителя, которые владеют второй компетенцией, например: учитель математики – хороший спортсмен и может проводить тренировки, учитель физики хорошо разбирается в моделировании и может профессионально вести секции автомоделирования и т.д.
         Такое толкование сущности педагогической деятельности позволяет понять ее внутреннюю структуру, то есть взаимообусловленную связь действий, как относительно самостоятельных отдельных умений. Это, в свою очередь открывает возможности как для объединения множества педагогических частных умений по разным основаниям и для условного их разложения в практической деятельности. Например, протестировать лингвистические способности школьника требует от педагога умений вычленения каких-то характеристик различных типов его мышления, которые отражаются через тип акцентуации, уровень развития воображения и его особенности, степень тех или других способностей. То есть все то, что может сформулировать ведущие учебно-воспитательные задачи, отобрать содержание, выбирать формы, методы и средства обучения и воспитания с учетом возраста  и конкретных условий, сконструировать стратегию обучения ребенка.
         В педагогической теории сложилось несколько подходов к классификации педагогических умений. Их можно свести в три основные группы: по педагогическим функциям (О.А.Абдуллина, Н.В.Кузьмина, Н.А. Половникова, и др.), по постановке и решению разного класса педагогических задач (И.Т.Огородников и др.); по этапам управления педагогическим процессом (В.И.Андреев, В.А. Сластенин, Л.И.Мищенко и др.).
         Часто исследователи механически противопоставляют умения знаниям. В результате и в теории и на практике знание и умение оказываются независимыми, рядоположенными, и довольно большие группы умений (например, по осуществлению эстетического, нравственного, физического воспитания) рассматриваются автономно.
         Вот почему в педагогике все более утверждается мысль о целесообразности разграничения наиболее общих, так называемых интегральных или «сквозных» умений, которые являются неотъемлемым компонентом деятельности педагога любой специальности при организации любого вида деятельности детей, и частных умений. Дело в том, что стремление обойти общие умения, всегда остаются безуспешным, а перечень частных умений доходит до нескольких десятков, и даже сотен.
         Органическое соединение различных подходов к обоснованию состава умений диктует логику построения модели профессиональной компетентности педагога от наиболее общих к частным умениям. Наиболее общими умениями являются умения педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанные с умениями диалектически анализировать педагогические факты и явления. На этой основе конкретно видеть возможности развития, например тех или других способностей детей.
         Объединяет эти умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умений до уровня теоретического анализа – одна из важнейших задач подготовки педагогов к творческой деятельности.
         Опыт показывает, что система целесообразно подобранных упражнений по анализу педагогических фактов и явлений, направленных на выработку умений педагогически мыслить и действовать, неизбежно приводит к выработке главного, «универсального» умения, обеспечивающего успех в педагогической деятельности, умение решать педагогические задачи. Они используются при реализации учителем всех социально и профессионально обусловленных функций.
Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи, окончательный успех ее решения зависит от развития алгоритма процесса умственной деятельности  знать – мыслить – действовать – корректировать, что, по сути, совпадает с процессом практической деятельности педагога.
         В результате модель профессиональной компетентности педагога может быть представлена как единство его теоретической и практической готовности к профильной педагогической деятельности. В этом случае появляется возможность расширения его горизонтальной компетенции, а профессиональные умения можно распределить в четыре группы.

1. Умение экстериорезировать понимание содержания объективного процесса социализации личности в конкретные задачи обучения и воспитания, изучение личности с целью определения уровня ее подготовленности к активному учению и проектирование его развития на основе сформулированных прогностических обучающих, воспитывающих и развивающих задач.
2. Умение конструировать логически понятную педагогическую систему, позволяющую ставить задачи, отбирать содержание учебного материала, выбирать методы, формы и средства организации учебно-воспитательского процесса.
3. Умение педагогически действовать предполагают вычленение и установление взаимосвязи между различными структурными элементами процесса обучения и воспитания, создание необходимых условий (материальных, организационных, гигиенических, морально-психологических и собственно педагогических) для осуществления учебно-воспитательного процесса, создающего среду развития ребенка из объекта в субъект познавательно-умеющей деятельности. Обеспечение связи учреждения дополнительного образования с окружающей средой, прогнозирование и регулирование внешних неучтенных воздействий.
4. Умение рефлексировать свою педагогическую деятельность и вносить коррективы, оптимизирующие последующую деятельность.

Рассматривать проблему компетентности педагога через призму его профессиональных умений, необходимо найти соотношение профессиональной компетентности и педагогического мастерства, еще А.С.Макаренко утверждал, что педагогическое мастерство обуславливается уровнем профессиональной компетентности.
Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации, по его мнению – это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.
По глубокому убеждению А.С.Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог. И каждый из молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, - зависит от собственного напора».
Педагогическое мастерство формируется на основе практического опыта, но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только такая педагогическая практика, которая осмыслена с точки зрения ее сущности, целей, технологий и рефлексии результатов труда, роли творчества. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-профессиональных качеств и спектра компетентностей педагога.
Н.В.Кузьмина предлагает выделить три уровня деятельности педагога:

1. мастера еще нет, но в деятельности учителя проявлены некоторые компетенции, позволяющие ему показывать позитивные результаты работы.
2. хороший учитель – стабильно показывающий положительные результаты, пользующийся признанием среди учеников, родителей, коллег, но в его деятельности доминирует репродуктивная деятельность.
3. учитель-мастер отличается способностью конструктивной деятельности, прогнозированием учебных возможностей детей, использованием широкого вида методов, способов, приемов организации познавательной деятельности, позволяющий получать прогнозируемый результат.

Итак, профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается педагогами, занимающимися исследованием проблем педагогической компетенции (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, И.Ф.Исаев, Л.А.Казанцева, В.Н. Сластенин и др.).
Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее «живом» реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Как показывают исследования, именно гуманитарная культура педагога, характеризует цельность его личности.
Гуманитарная культура педагога – оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентации и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности. Именно наличие такой культуры позволяет ему изучать и диагностировать уровень развития учащихся, понимать их, вводить в мир духовной культуры, организовать духовно насыщенную деятельность, формировать социально-ценностные ориентации.
В практике работы учреждений дополнительного образования выявлена высокая корреляция между эрудицией педагогов, их увлеченности музыкой, живописью, театром и др. с уровнем развития их профессиональной компетентности.
Такие педагоги не только способны к глубокому психолого-педагогическому анализу проблемных учебно-воспитательных ситуаций, они оперативно и точно определяют поступки учеников, находят оптимальные выходы из этих ситуаций, и такие педагоги быстро расширяют свои профессиональные компетенции. Они не только формируются как компетентные учителя-предметники, но начинают активно вести работу в системе внешкольного дополнительного образования в качестве руководителей кружков, студий, мастер - классов и т.д.
Поэтому важной характеристикой компетенции педагога является владение им хотя бы одним из обширной группы прикладных умений, например, спортивного тренера, конструктора, слесаря, радиомонтажника и др., что, в последствии, может стать основной второй компетенции.
Важной составляющей компетенции педагога является его предрасположенность к творческой деятельности. Педагогическая деятельность в отличие от многих других имеет не только количественные, но и качественные характеристики.
Содержание педагогического труда педагога в значительной степени оценивается уровнем творческого воображения, умением привнести в этот процесс неожиданность, необычность, нетривиальность в поиске путей при достижении поставленных целей. Понятно, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требует вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из их задач.