



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

«Компетенции педагога-хореографа по проектированию
образовательного процесса в сфере дополнительного образования»

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Педагогика хореографии»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

87,99 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« 13 » 02 2025 г.

зав. кафедрой хореографии

Чурашов А.Г.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-307-211-2-1

Нурмашева Аружан Айдаровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Чурашов Андрей Геннадьевич

Челябинск

2025

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	10
1.1 Сущность и специфика дополнительного образования детей.....	10
1.2 Проектирование как вид профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.....	18
1.3 Содержание компетенций педагога по проектированию образовательного процесса.....	25
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ХОРЕОГРАФИИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ № 2 ГОРОДА АСТАНЫ.....	33
2.1 Описание базы исследования (аналитический аспект).....	33
2.2 Методика исследования компетенций педагога-хореографа.....	43
2.3 Разработка модели компетенций по проектированию образовательной программы по хореографии.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития системы образования особое внимание уделяется дополнительному образованию детей, которое играет важную роль в формировании всесторонне развитой личности. Дополнительное образование предоставляет учащимся возможности для реализации их творческого потенциала, развития индивидуальных способностей и интересов.

Особое место в системе дополнительного образования занимает хореографическое искусство, которое является самым массовым и самым востребованным направлением. Об этом говорят успешно работающие и вновь открывающиеся танцевальные кружки, студии, школы.

Отличительной особенностью профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей является авторское начало в организации образовательного процесса. Педагог самостоятельно может разрабатывать образовательную программу, определять цели, задачи и сроки обучения, выбирать наиболее эффективные методы и формы организации учебного процесса, видеть перспективы и результаты работы, находить эффективные формы контроля знаний и умений воспитанников. Кроме того, в силу вариативности, многоаспектности, полиструктурности такой образовательной деятельности, педагог решает воспитательные задачи индивидуально-личностного развития учащихся, раскрытия их творческого потенциала через разнообразные виды и формы деятельности (уроки, репетиции, концерты, праздники, конкурсы, фестивали и др.).

То есть, педагог-хореограф должен обладать не только глубокими профессиональными знаниями и навыками, но и умениями проектировать и реализовывать образовательный процесс.

Педагогическое проектирование – это полифункциональный и самостоятельный вид профессиональной деятельности, в структуре которой педагог строит определенный идеальный образец какого-либо

процесса, позволяющего изучить, выделить, систематизировать, классифицировать, адаптировать, детализировать продукт изучения или исследования, тем самым определить оптимальный режим деятельности с целью достижения наибольших результатов в рамках поставленных образовательных или профессионально-педагогических задач [8].

Ключевым фактором здесь становится наличие проектировочной компетенции – способности применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса. Объектом проектирования могут быть содержание образования, воспитывающие ситуации, технологии, средства обучения, учебные программы.

Одним из важнейших направлений педагогического проектирования является проектирование образовательных программ, поскольку любая программа – это документ, регламентирующий тип и способы построения содержания учебно-воспитательного процесса в условиях той или иной педагогической системы. Особую актуальность оно приобретает в условиях вариативного дополнительного образования детей.

Вместе с тем педагоги учреждений дополнительного образования детей (и хореографы здесь не исключение), приступая к проектированию образовательных программ, очень часто ощущают свою некомпетентность в этом виде деятельности. Это обусловлено, как показали результаты анкетирования, прежде всего отсутствием у них как общепедагогических, так и специальных знаний и умений в области проектирования.

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в необходимости расширения и обогащения содержания понятия профессиональной компетентности педагога, формированию умений проектирования учебного процесса с целью его качественного изменения.

Проблема проектирования в педагогике привлекает в последние годы все более пристальное внимание исследователей.

Проектирование рассматривается в социально-педагогическом (О.И. Генисаретский, М.Г. Мерзляков, З.Ф. Мазур, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов и др.) и дидактическом (В.С. Безрукова, Г.Л. Ильин, В.М. Монахов, Г.Е. Муравьева, Э.Г. Скибицкий, Н.Н. Суртаева и др.) аспектах.

Методологические подходы к педагогическому проектированию раскрываются в работах Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, В.В. Краевского, О.Г. Прикота, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого, Н.О. Яковлевой и др.

Весомый вклад в развитие теории компетенций внес американский педагог и исследователь Лоренс Шульман, разработавший «концепцию педагогического содержания», согласно которой для успешного обучения недостаточно только знание предмета, необходимо уметь объяснить и адаптировать материал к уровню, потребностям и особенностям аудитории. Содержание проектировочной компетенции у каждого отдельного педагога различно в силу творческого характера этой деятельности.

Анализ работ показал, что педагогическое проектирование отражено в теоретических моделях разных авторов и отличается разнообразием подходов к его изучению, обоснованием понятийного аппарата, акцентированием различных аспектов самого процесса проектирования.

Несмотря на обширную теоретико-методологическую базу и значимость хореографического образования в системе дополнительного образования, проблема разработки и внедрения эффективных моделей компетенций педагогов-хореографов именно в области проектирования образовательного процесса остается недостаточно исследованной.

В связи с этим, возникает необходимость разрешения противоречий практической и теоретической направленности в требованиях общественного заказа, связанных, прежде всего, с качеством профессиональной деятельности педагогов-хореографов в сфере дополнительного образования, их профессионально-личностной компетентностью и недостаточной разработанностью и реализацией на практике современных технологий педагогического проектирования.

Обозначенные противоречия и актуальность определили выбор темы диссертации: «Компетенции педагога-хореографа по проектированию образовательного процесса в сфере дополнительного образования».

Цель исследования – разработка модели компетенций педагога-хореографа по проектированию образовательного процесса в сфере дополнительного образования на примере детской школы искусств (ДШИ).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы профессионально-педагогической компетентности, раскрыть сущность и содержание.
2. Выявить специфику и особенности компетенций педагога-хореографа в сфере дополнительного образования.
3. Обосновать значимость проектирования образовательного процесса как условие достижения эффективности профессиональной деятельности педагога-хореографа.
4. Разработать модель компетенций педагога-хореографа с учетом специфических требований к проектированию образовательного процесса в условиях ДШИ.
5. Оценить эффективность предложенной модели на практике и разработать рекомендации по ее внедрению.

Объект исследования: компетентность как необходимое условие профессиональной деятельности педагога-хореографа.

Предмет исследования: компетенции педагога-хореографа по проектированию и реализации образовательного процесса в ДШИ.

Гипотеза исследования: разработка и внедрение модели компетенций педагога-хореографа в профессиональной деятельности в условиях ДШИ позволит повысить качество образовательного процесса по хореографии, если педагогическое проектирование будет выполнено поэтапно на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях при учете специфики дополнительного образования детей.

Теоретическая база исследования:

- теории компетентностного подхода в педагогике (И.Н. Жукова, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Бабанский, Л.В. Байбородова, М.В. Мальцева и др.);
- основы проектной культуры педагога (О.И. Генисаретский, Л.И. Митина, И.А. Колесникова, Е.А. Лодатко и др.)
- концепции педагогического проектирования (Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий и др.
- концепция педагогического содержания Лоренса Шульмана;
- методологические аспекты формирования профессиональных компетенций педагогов-хореографов (Л.М. Андрощук, П.А. Вагнер, О.Ф. Гузь, М.Н. Каганова, Л.А. Клыкова, С.А. Русинова, А.В. Полилей, Т.А. Филановская, А.Г. Чурашов и др.);
- специфика дополнительного образования детей как особой многоуровневой педагогической системы (М.Ю. Андрюкова, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, В.А. Горский, В.И. Нилов, А. Прищепа, Э.К. Таюпова и др.).

Также в качестве дополнительных источников мы использовали статьи, публикации, диссертационные исследования отечественных и российских теоретиков и практиков, нормативные документы и программы в области дополнительного хореографического образования детей.

В ходе исследования использовались следующие методы:

- теоретические: изучение и анализ литературы и других источников по проблемам формирования компетентности педагогов; сравнение различных методик преподавания хореографических дисциплин в сфере дополнительного образования; обобщение, проектирование;
- практические: наблюдение за учебным процессом в ДШИ, анкетирование и интервьюирование преподавателей, учащихся и их родителей; педагогический эксперимент по внедрению разработанной модели компетенций; статистический анализ полученных данных.

База практического исследования: ГКП на ПХВ «Школа искусств № 2» города Астаны, учащиеся 3-4 классов.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели компетенций педагога-хореографа, учитывающей специфические требования и условия дополнительного образования в ДШИ. Предложенная модель охватывает как профессиональные, так и психолого-педагогические, социально-коммуникативные и организационно-управленческие компетенции, необходимые для проектирования и успешной реализации образовательного процесса.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной модели для подготовки и повышения квалификации педагогов-хореографов, что позволит улучшить качество хореографического образования в системе дополнительного образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Компетенции в педагогике – это совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, а также личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности педагога.

2. Проектирование в педагогике – это ценностно-ориентированная, мотивированная, организованная, целенаправленная профессиональная деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы или модели. Данный метод позволяет изучить и понять педагогические явления, увидеть взаимосвязи и влияние различных факторов на образовательный процесс, предсказать его результаты.

3. Умение проектировать образовательный процесс является одним из необходимых умений педагога. Проектирование образовательного процесса в сфере дополнительного хореографического образования детей требует учета специфических особенностей, принципов и подходов, отличных от обязательного образования. Эти особенности связаны с целями, задачами, методами и организацией учебного процесса.

4. Внедрение модели компетенций педагога-хореографа в образовательный процесс ДШИ на основе комплексного подхода, позволяет улучшить качество преподавания, способствует успешному

обучению и развитию творческих способностей учащихся, и обеспечивает профессиональный рост самого педагога-хореографа.

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, сформулированы цель, задачи, объект и предмет исследования, гипотеза, методы, научная новизна и практическая значимость работы.

В первой главе рассмотрены теоретические основы компетенций педагога-хореографа, описаны методики исследования.

Во второй главе анализируется образовательный процесс в детской школе искусств в целом, и на отделении хореографии, в частности; представлены разработанная модель компетенций и результаты ее апробации.

В заключении подведены итоги исследования и даны рекомендации по внедрению модели в практику.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Сущность и специфика дополнительного образования детей

Сегодня термин «дополнительное образование» известен и широко распространен. В Законе «Об образовании» Республики Казахстан от 12 января 2007 года (Глава 4, статья 23) дополнительное образование рассматривается как процесс воспитания и обучения, осуществляемый с целью удовлетворения всесторонних потребностей обучающихся и воспитанников на основе дополнительных образовательных программ всех уровней: дошкольное воспитание и обучение, среднее образование, высшее профессиональное и послевузовское профессиональное образование [24].

Современная педагогика характеризует термином «дополнительное образование» всю ту сферу образования, которая находится за пределами общеобразовательного государственного стандарта и характеризуется как наиболее эффективная форма развития склонностей, способностей, интересов детей и молодежи; как мотивированное образование, которое получает личность сверх «основного» (базового) образования и которое позволяет ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно [22].

Дополнительное образование детей социально востребовано, способствует сохранению пространства детства, предоставляет ребенку возможность свободного выбора вида деятельности по разным направлениям, приобщает к здоровому образу жизни, раскрывает творческий потенциал личности, побуждает к достижению общественно значимого результата, способствует развитию гражданских и нравственных качеств. Обладая открытостью, мобильностью, гибкостью,

способностью быстро и точно реагировать на «вызовы времени» в интересах ребенка, его семьи, общества, государства, дополнительное образование детей является объектом постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства «как один из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи» [5].

Обычно термином «дополнительное образование детей» характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями. В ней одновременно происходит его обучение, воспитание и личностное развитие. Дополнительное образование оказывается встроенным в структуру любой деятельности, в которую включен ребенок [34], создает «мостики» для перехода личности из одного образования в другое, оно может предшествовать стандартизированным видам деятельности, а может следовать за ними, создавая возможность для личности для перехода.

Структурно дополнительное образование вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в сферу досуга, сближает и дополняет эти три обозначенные сферы по-разному: оно может расширять предметные знания, добавлять новые компоненты; оно может увеличивать «вооруженность» личности, оснащая человека новыми средствами познания, труда и общения; оно способно усиливать мотивацию образовательной деятельности, вызывая необходимость личности полнее проявить себя [34].

Долгие годы понятие «дополнительное» в казахстанском образовании было связано исключительно с дополнительными учебными занятиями в школе как одно из средств помощи отстающим и неуспевающим учащимся [61]. Наряду с такой формой занятий существовала внешкольная работа – образовательно-воспитательная

работа с детьми, кружковая работа, которая проводилась внешкольными детскими и культурно-просветительными учреждениями: Дворцами пионеров и школьников, домами детского творчества, развивающими и досуговыми центрами, детскими секторами при Домах культуры [61].

В 90-е годы прошлого века прошла реорганизация системы образования, понятие «внешкольное образование» сменилось на «дополнительное», и внешкольные организации приобрели статус организаций дополнительного образования. Однако ряд авторов считает, что данные изменения формальны, в основе дополнительного образования по-прежнему находится традиционная кружковая работа с детьми.

В 2001 году утверждается «Положение о деятельности внешкольных организаций» [52]. В этот же период активно формируется теоретическая и методологическая база дополнительного образования. Для оказания помощи внешкольным организациям в 2004 году Республиканский Дворец школьников г. Астаны переименован в Республиканский учебно-методический центр дополнительного образования.

В настоящее время система дополнительного образования является самостоятельной и самоценной частью общего образования, имеет свою специфику, которая связана не только с особенностями психолого-педагогического взаимодействия между педагогами и их воспитанниками, но и с тем, что современное дополнительное образование детей представлено двумя основными блоками: образовательным и культурно-досуговым, в рамках которых осуществляется основная педагогическая деятельность педагогов и творческо-познавательная деятельность детей. В соответствии с Законом РК «Об образовании» на первый план выведена деятельность, связанная с удовлетворением познавательных интересов и потребностей детей и подростков в тех сферах, которые не всегда могут быть реализованы в рамках школьного образования [24].

Анализ научных исследований в области дополнительного образования показал многообразие трактовок этого термина (Таблица 1).

Таблица 1– Определение понятия «дополнительное образование»

Автор	Сущность понятия
Е.Б. Евладова [23, с. 9].	процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации
А.В. Скачков [59].	специфическая органическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного выбора и самоопределения
В.А. Березина [8, с. 12]	процесс добровольно избранного ребенком освоение вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов, склонностей, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению
А.И. Щетинская [68, с. 22]	неотъемлемая часть системы непрерывного образования: непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей
В.А. Горский [16, с. 7]	особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, осуществляются не только специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей
О.С. Газман [14 с. 23]	деятельность детей и взрослых за пределами регламентированного госминимумом учебно-воспитательного процесса: занятия детей в школьных кружках и клубах во внеурочное время, во внешкольных учреждениях, в лагерях и походах в каникулярный период в определенном смысле не свободны: они регламентированы временем и формами организации жизни, однако ведущим принципом здесь выступает добровольность и интерес детей, что в принципе меняет подход к педагогической деятельности)
А.К. Бруднов [10]	вид образования ориентирован на свободный выбор различных видов и форм деятельности, формирования собственных представлений о мире, развития познавательной мотивации и способностей
Б.А. Дейч [19]	профессионально организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью - удовлетворение познавательных интересов детей и их потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников

Интересный подход к дополнительному образованию представлен в работе психолога А.Г. Асмолова: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, – когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма подобного образования – монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [5, с. 6-8].

По мнению А.Г. Асмолова, дополнительное образование – поисковое, вариативное образование, «апробирующее иные пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития. Здесь происходит не обучение, не просто – выбор предметов. В области дополнительного образования мы даем возможность стать личностью. Ребенок делает другую, самую главную в жизни вещь – ищет смысл жизни. И в этом великое дело и суть дополнительного образования [5, с.6- 8].

Многообразие в определении дополнительного образования объясняется многоаспектностью этого педагогического явления.

Дополнительное образование нельзя рассматривать как «придаток» к основному, выполняющему исключительно функцию расширения образовательных стандартов, так как в этом случае, по мнению А.К. Бруднова теряется его основное предназначение – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, создание условий для творческого развития каждого ребенка, его адаптации в меняющемся обществе, приобщения к культурным ценностям [10].

Приведенные выше определения не только не противоречат друг другу, но и во многом схожи, а некоторые отличия связаны с акцентированием внимания авторов на определенные аспекты этого вида педагогической деятельности. Очевидно то, что все ученые видят ценность дополнительного образования в развитии склонностей, способностей ребенка, в его самообразовании, самореализации и самоопределении, а также в освоении опыта и эмоционально-ценностных отношений, включении ребенка в творческий поиск. Это область наибольшего благоприятствования для развития личности каждого ребенка, она по-настоящему «своя», личностная – по выбору, по характеру, «по душе» [3].

Однако, в «Новейшем психолого-педагогическом словаре» дается упрощенная характеристика дополнительного образования детей – «составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [46, с. 76]. Данное определение не содержит упоминания об основном назначении этого образования, никак не согласуется с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей, в соответствии с которым цель дополнительного образования детей – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. Эта вариативная цель определяется не столько государственным заказом, сколько индивидуальными потребностями и интересами самих детей, их родителей, семьи и т.д. [52].

Сфера дополнительного образования, как педагогическое явление, обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного образования. Это:

- личностная ориентация образования;
- профильность;
- практическая направленность;

- мобильность;
- разноразноуровневость;
- разнообразие содержания, форм и методов образования;
- индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса в предоставлении образовательных услуг;
- реализация ориентационной функции через содержание учебного материала [15].

Главные специфические особенности дополнительного образования:

- добровольность получения этого вида образования детьми;
- индивидуализированность и вариативность,
- осуществление его в сфере свободного времени детей [15].

Исходя из этих положений, под дополнительным образованием мы понимаем такую образовательную деятельность, которая осуществляется по образовательным программам, имеет конкретизированные образовательные цели и предполагает объективные, фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты.

Основные функции дополнительного образования:

- учебно-информационная;
- ценностная;
- личностно-образующая;
- психолого-терапевтическая;
- функция обеспечения занятости детей в свободное время;
- социальная адаптация [3].

Решающим моментом в определении значимости дополнительного образования стал пересмотр самой системы образования и воспитания детей, обновление законодательной и нормативной правовой базы: утверждены Типовые учебные планы и правила деятельности организаций дополнительного образования детей [18], введение образовательных стандартов нового поколения, в которых центральное внимание уделяется приобретению навыков, имеющих широкий спектр применения в жизни.

Дополнительное образование детей не может быть отнесено ни к одному из признанных на международном уровне типов. Как считает Л.Н. Буйлова, оно не является ни традиционным общим или профессиональным образованием (потому, что не имеет установленных ограничений в отборе направлений деятельности детей), ни произвольным (поскольку организуется в целенаправленно создаваемых специалистами учебных ситуациях), ни неформальным или внешкольным в принятой на международном уровне трактовке (так как осуществляется на противопоказанном этому типу учрежденческом уровне) [12].

Дополнительное образование детей в современной казахстанской системе образования разделяются по трем позициям [61]:

- по классификации образовательных программ,
- по типам образовательных учреждений,
- по месту реализации дополнительных образовательных программ.

В системе дополнительного образования детей в настоящее время функционируют следующие организационные модели:

1. Кружковая работа в условиях общеобразовательной школы (внеклассная и внеурочная деятельность) Сегодня это наиболее распространенная модель, которая решает проблему занятости детей и определению спектра их внеурочных интересов.

2. Учреждения дополнительного образования: Дома и Дворцы школьников, Центры детского и юношеского творчества, дворовые клубы.

3. Монопрофильные учреждения: музыкальные, хореографические, художественные, спортивные школы, центры технического творчества, клубы патриотического воспитания и т.п.

4. Учреждения предпрофессиональной подготовки: Школы искусств, Академии детского творчества, школы для одаренных детей и др.

Таким образом, дополнительное образование является сегодня актуальным полноценным и необходимым компонентом системы непрерывного образования. Его можно характеризовать:

1) как сложившуюся структуру образования, ориентированную на дальнейшее развитие деятельностных и коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности в принятии обоснованных решений, в контроле над жизненными проблемами, на самосознание детей, их выбор образа жизни, самоудовлетворенность и ощущение радости жизни;

2) как зону перспективного развития каждого человека, семьи, образовательной системы в целом;

3) как уникальное образовательное сообщество, где все участники – равноправные субъекты, реализующие свое сущностное право на свободный выбор вида деятельности и самоопределение.

1.2 Проектирование как вид профессиональной деятельности педагога дополнительного образования

Отличительной особенностью дополнительного образования детей является авторское начало в организации образовательного процесса. Оно подразумевает право педагога самостоятельно разрабатывать образовательную программу, определяющую цели и задачи, методику обучения по своему предмету, границы осваиваемого содержания, сроки обучения, ожидаемые результаты и формы контроля знаний и умений, формы взаимодействия с учащимися. Кроме того, в условиях вариативности, многоаспектности, полиструктурности образовательной деятельности, присущей дополнительному образованию детей, педагог находится в ситуации непрерывного оперативного проектирования индивидуально-личностного развития учащихся в разнообразных видах и формах деятельности (праздники, конкурсы, фестивали и др.) [12].

Все это указывает на значимость педагогического проектирования как самостоятельной полифункциональной педагогической деятельности, предопределяющей создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения.

В условиях современной образовательной действительности технология педагогического проектирования представляется одним из направлений успешной профессиональной деятельности преподавателя.

Центральным понятием, необходимым для анализа различных сторон педагогического проектирования, является проект. На философском уровне проект рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности (М. С. Каган). На деятельностном – как цель и результат проектирования (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков) [32].

В словаре педагогических терминов педагогический проект трактуется как:

1) «комплекс взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогической системы в течение заданного периода времени, при установленном бюджете с ориентацией на четкие требования к качеству результатов и специфической организации;

2) разработанные система и структура действий педагога для реализации конкретной педагогической задачи с уточнением роли и места каждого действия, времени осуществления этих действий, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [50].

В качестве инструментальной системы проектирования в различных областях выступает теория деятельности.

В настоящее время педагогическое проектирование отражено в различных теоретических моделях и отличается разнообразием подходов к его изучению, выделением различных оснований введения нового понятийного аппарата, акцентированием различных аспектов самого процесса проектирования.

В социально-педагогическом аспекте проектирование рассматривают О.И. Генисаретский, М.Г. Мерзляков, З.Ф. Мазур, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов и др. В дидактическом аспекте – В.С. Безрукова, Г.Л. Ильин, В.М. Монахов, Г.Е. Муравьева, Э.Г. Скибицкий, Н.Н. Суртаева и др. Методологические подходы к проектированию раскрываются в работах

Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильина, В.В. Краевского, О.Г. Прикота, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого, Н.О. Яковлевой и др.

Проектная деятельность тесно связана с такими понятиями, как: «разработка», «планирование», «прогнозирование», «конструирование» и «моделирование». Определим связи и отличия между этими понятиями.

Толковый словарь русского языка определяет слово «разработать» как «обрабатывая, возделывая, сделать пригодным для чего-нибудь; тщательно, всесторонне исследовать, подготовить, обработать во всех подробностях» [48]. То есть разрабатывается нечто уже готовое, то, что уже есть и существует объективно. Тогда как проектирование предполагает создание чего-либо нового, отличающегося от уже существующего и всегда применяемого.

Основу глагола «планировать» образует существительное «план». В интересующем нас аспекте «план» – это «заранее намеченная система деятельности, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ» [48]. Тогда как «проект» понимается как «замысел, план»; «проектировать» – предполагать, намечать [2]. Отсюда можно сделать вывод, что планирование не всегда направлено на достижение качественно нового в своем реализуемом итоге, а проектирование, изначально ориентировано на изменения.

Прогнозирование – это разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления, вероятностное научное суждение о возможных состояниях явления в будущем [50].

И.А. Колесникова определяет педагогическое прогнозирование как научно-аналитический этап и основу для составления перспективных, текущих и оперативных планов педагогической работы [32]. Проектирование и прогнозирование имеют общие цели и ориентацию на достижение результатов. Однако проектирование осуществляется для получения результата, непосредственно используемого в практике. Прогнозирование же как «суждение о перспективах» допускает

определенное варьирование в выводах. Тем не менее, прогнозирование как обязательная мыслительная процедура осуществляется параллельно проектированию, способствует повышению научной обоснованности и эффективности проектной деятельности.

Термин «конструирование» в основном применяют в инженерной деятельности как возможность «создавать конструкцию чего-нибудь, строить», а также «вообще создавать что-нибудь». Современное понятие конструирования распространяется и на социальную, и на педагогическую сферы, где оно употребляется в смысле выявления, детализации, разработки и установления системы определенных связей. В процессе конструирования разрабатываются детали, элементы проектируемого объекта, а при проектировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект. Конструирование и проектирование – последовательные этапы приближения замысла к его предметной реализации [46].

Моделирование – это метод исследования объектов различной природы на их аналогах (моделях). Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта [46].

В рамках проектирования моделирование позволяет:

- создавать образы объектов или явлений;
- имитировать реальные процессы будущей деятельности;
- сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования;
- делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

В круг проектных процедур входит создание моделей будущих объектов, процессов и явлений, поэтому моделирование можно считать частью проектирования.

Таким образом, проектирование имеет много общего с другими видами интеллектуальной деятельности, что позволяет органично применять их методы для реализации проектных целей.

Исходя из вышесказанного, мы можем выделить функции проектной деятельности:

- исследовательскую функцию,
- аналитическую функцию,
- прогностическую функцию,
- преобразующую функцию,
- нормирующую функцию.

Это позволяет определить педагогическое проектирование как самостоятельную полифункциональную педагогическую деятельность, предопределяющую создание новых или преобразование имеющихся условий процесса воспитания и обучения. Наличие компонента новизны в той или иной степени выраженности, отличительное и обязательное качество проектной деятельности.

В.П. Бедерханова выделяет два разных в стратегическом плане вида педагогического проектирования:

- 1) адаптацию к социальной среде и ее условиям (своеобразный способ ответа педагогов на социальные вызовы образованию);
- 2) усовершенствование или преобразование среды в соответствии со своими ценностями, целями, убеждениями [7].

А.Н. Дахин [21] пишет о двух типах проектирования, разделяя:

- 1) психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов:
 - обучение как освоение способов деятельности;
 - формирование как освоение совершенной формы действия;
 - воспитание как взросление и социализацию;
- 2) социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которых реализуются эти процессы.

В аспекте нашего исследования мы рассматриваем психолого-педагогическое проектирование, которое предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. Объектом проектирования оказывается педагогический процесс как таковой, включающий:

- содержание образовательных программ,
- условия эффективного обучения и воспитания,
- педагогические технологии,
- формы взаимодействия обучающихся с преподавателем,
- способы самопроектирования личности.

Проектирование включает следующие компоненты: цель, объект, предмет, субъект, средства, методы, этапы, результат.

Системообразующим фактором проектирования выступает его цель, а входящие в систему элементы, обеспечивая полноту структурного состава, образуют через реализацию своих функций и складывающиеся между ними взаимосвязи и отношения качественное своеобразие и функционирование проектирования как системы. Фактически речь идет об обучении (воспитании) действием и в действии.

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. Под уровнем в данном случае понимается степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата, которая используется в рамках проектных действий [32].

Согласно теории Е.И. Машбица, в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях [39].

Концептуальный уровень ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель

образовательного стандарта, концепция программы развития, проект учебного плана и т.д.).

Содержательный уровень предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (например, стандарт дополнительного образования, программа развития ДШИ, учебный план хореографического отделения).

Технологический уровень позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте (технология полного усвоения учебного материала, технология построения личностно ориентированного обучения, методика проведения урока и т.п.).

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где определен продукт, готовый к практическому применению (дидактические или программные средства, методические разработки отдельных уроков и внеклассных дел, сценарий проведения мероприятий и др.).

Проектная деятельность предполагает пошаговую образовательную стратегию, то есть проектирование осуществляется через определенные последовательные этапы:

1. Предпроектный этап (его еще называют предварительным, или стартовым).
2. Этап реализации проекта.
3. Рефлексивный этап.
4. Послепроектный этап.

Внутри каждого из этих этапов, в свою очередь, выделяются определенные процедуры, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную основу проектных действий.

Таким образом, педагогическое проектирование как система рассматривается с точки зрения совокупности этапов, уровней проектирования, вида деятельности, содержательных характеристик и др.

Современный педагог, независимо от вида профессиональной деятельности, должен ориентирован на перспективное планирование своей работы, прогнозирование результатов педагогической деятельности и развития личности учащегося, то есть он должен обладать высоким уровнем компетентности в области проектировочной деятельности. Это позволит ему грамотно организовывать свою работу по руководству деятельностью учащихся, осуществлять продуктивное взаимодействие с субъектами учебного процесса, разрабатывать новые технологии, средства, методы и организационные формы обучения.

1.3 Содержание компетенций педагога по проектированию образовательного процесса

Профессиональная компетентность – одно из системообразующих качеств современного специалиста, необходимая составляющая его профессионализма.

Понятие «компетентный» используется достаточно давно. Так, в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова дается следующее определение термина: «компетентный, –ая, –ое [от лат. *competens* – соответствующий, способный] – 1. Осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-либо вопросе (компетентный театрал, компетентный врач). Компетентное суждение, мнение, совет. 2. Обладающий компетенцией, полномочный (право)» [48].

В «Новейшем словаре» читаем: «компетентный (лат. *competens, competes* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [46].

Считается, что термин «компетенция» (в переводе с латинского – соответствие, соразмерность) было введено в обращение для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые наиболее тесно связаны с его хорошей работой на основе полученной подготовки и

сформированной в процессе обучения высокой мотивацией к ее выполнению [13].

В работах отечественных и зарубежных исследователей можно встретить следующие формулировки.

1. Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект TUNING – Настройка образовательных структур в Европе) [29].

2. Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли (И.А. Зимняя) [28].

3. Компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных жизненных либо профессиональных ситуациях; компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению ЗУН и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности (Е.О. Иванова) [30].

4. Компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями (Е.А. Лодатко) [36].

5. Компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения (С.М. Маркова) [38].

Таким образом, термин «компетенция» имеет два значения: а) круг полномочий какого-либо учреждения или лица; б) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Компетентность – уровень образованности, способность действовать в ситуации неопределенности. Компетентность выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-

профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается собирательный, интегративный характер понятия компетентность [50].

К 60-м годам XX века понятия «компетенция», «компетентность» приобретают новое широкое значение в педагогике для определения умения субъекта к выполнению той или иной профессиональной деятельности, решению поставленных профессиональных задач на жизненного опыта и приобретенных знаний, умений и навыков [9].

По мнению Е.И. Рогова, профессиональная компетентность – это комплекс способов и методов высококлассного исполнения специалистом профессиональной деятельности, а также совокупность профессиональных знаний, умений и навыков [55].

Н.В. Самоукина считает, что категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу, выступает результативным показателем сформированности комплекса профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности [58].

Профессиональная компетентность, по мнению другого российского ученого В.Н. Введенского, – это свойство личности, обеспечивающее высокий уровень саморазвития, осознание человеком своих возможностей. Автор определяет стадии формирования профессиональных компетенций: стадия неосознаваемой некомпетентности, стадия осознаваемой некомпетентности, стадия осознаваемой компетентности. Переход от «неосознанной некомпетенции» к «осознаваемой компетентности» говорит о сформированности профессионализма специалиста» [13].

Известный педагог И.А. Зимняя отмечает, что профессиональная компетентность – это умение применять свои знания и навыки на практике, используя при этом все свои умственные, психологические и даже физические возможности. Она включает в себя:

1) специальную компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению профессионально-производственных заданий; умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельного приобретения новых знаний и умений);

2) социальную компетентность (способность к групповой и коллективной деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты труда) [27].

Наиболее близким для нас пониманием сущности компетентности выступает определение, данное Л.М. Митиной: комплекс знаний, умений и качеств, позволяющих решать профессиональные задачи. Данный автор придерживается мнения о том, что формирование профессиональных компетенций является механизмом преобразования знаний учащихся в сферу их практического приложения, а компетенции образуют ядро компетентности будущего специалиста [41].

А.У. Шукирова под профессиональной компетентностью хореографа понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. По его мнению, данный процесс должен сочетать отечественные традиции искусства с профессиональным опытом современных направлений в области мировой хореографии, которые предусматривают системно-деятельностный подход к ситуации развития творческого потенциала личности специалиста [67].

Компетенции делят на несколько видов в зависимости от целей и контекста их применения. Рассмотрим основные классификации.

1. По содержанию и структуре:

– ключевые (базовые) компетенции: фундаментальные способности, необходимые для выполнения любой профессиональной деятельности (коммуникативная компетентность, информационная грамотность, критическое мышление и др.);

– профессиональные компетенции: специфические для конкретной профессии умения и знания (знание техник и методик их преподавания);

– личностные компетенции: личностные качества, влияющие на профессиональную деятельность (стрессоустойчивость, воля, эмпатия, мотивация к непрерывному обучению и др.).

2. По уровню владения

– начальный уровень: базовые знания и умения, необходимые для начала профессиональной деятельности.

– средний уровень: умения и знания, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных задач.

– высокий уровень: способности к инновационной и творческой деятельности, лидерские качества, умение решать сложные и нестандартные задачи.

3. По функциональной направленности

– социально-коммуникативные компетенции: навыки общения и взаимодействия с разными участниками образовательного процесса (учащиеся, родители, коллеги).

– методические компетенции: умения, связанные с разработкой и реализацией образовательных программ, методик и технологий обучения.

– организационно-управленческие компетенции: способности к планированию, организации и управлению образовательной деятельностью.

– психолого-педагогические компетенции: знание психологических особенностей учащихся, умение создавать комфортную и поддерживающую образовательную среду.

4. По контексту применения

– универсальные: применимы в различных профессиональных и жизненных ситуациях (способность к саморегуляции, адаптивность);

– специфические компетенции: применимы в конкретной профессиональной сфере (например, в хореографии это умение организовать хореографический коллектив, проводить хореографические занятия с учетом возрастных особенностей и др.).

Немаловажными компетенциями современного педагога-хореографа являются проектировочные компетенции, которые предполагают владение творческими моделями действия в области формулирования образовательных задач и планирования содержания информации, деятельности учащихся и своей деятельности, системы их отношений на длительный срок в соответствии с целями воспитания.

Н.О. Яковлева в статье «Проектирование как педагогический феномен» [71] определяет проектировочную компетентность как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс педагогических проектов, повышающих качество образования обучающихся. При этом проектировочная компетентность не является естественным новообразованием, которое возникает само по себе в процессе становления педагога, а выступает частью его профессиональной компетентности.

Г.Е. Муравьева в монографии «Теория и технология обучения проектированию» [44] рассматривает проектировочную компетентность как систему профессиональных проектировочных умений, базирующихся на теоретических и практических знаниях о сущности и процедурах проектирования образовательного процесса.

Становление культуры педагогического проектирования проходит на трех этапах:

1. Становлении общекультурных компетенций. Здесь идет освоение теоретических основ проектирования и моделирования, приобретаются умения производить анализ любой деятельности на основе ее соотнесения со структурой деятельности.

2. Становление общепрофессиональных общепедагогических компетенций. На втором этапе знания и умения, полученные ранее, апробируются в рамках педагогических систем и проектирования.

3. Становление общепрофессиональных компетенций в сфере проектирования образовательно-воспитательных систем. Третий этап

характеризуется освоением знаний, умений и навыков в самостоятельном проектировании выбранных компонентов педагогической системы.

Если будет создана программа по усвоению проектировочных умений и будет описано содержание проектировочной компетенции, то тогда специалисту будет намного проще сориентироваться, освоить проектировочную компетенцию и применить ее в своей практической деятельности. Внедрение в практику педагогов образовательных технологий, ЗУНов, содействующих формированию проектировочной компетенции, обеспечивает профессиональный рост и повышает их педагогическую компетентность.

Таким образом, на основе обзора теоретических источников по нашей теме мы определили, что содержание и структура проектировочной компетентности характеризуются сложностью и вариативностью.

Проектировочную компетентность мы рассматриваем как важнейший компонент профессионально-педагогической компетентности педагога-хореографа, выражающийся в способности и готовности к осуществлению проектирования образовательного процесса.

Выводы по первой главе.

Опираясь на научные труды, мы раскрыли теоретические основы компетентности педагога в области проектировочной деятельности в сфере дополнительного образования. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Система дополнительного образования является самостоятельной и самоценной частью общего образования, имеет свою специфику, связанную с функциональной направленностью (образовательные и культурно-досуговые функции), с особенностями психолого-педагогического взаимодействия между педагогами и их воспитанниками.

2. Отличительной особенностью дополнительного образования детей является авторское начало в организации образовательного процесса:

педагог самостоятельно может разрабатывать образовательную программу, определять цели и задачи, методику и сроки обучения, ожидаемые результаты и формы контроля знаний учащихся. Это указывает на значимость педагогического проектирования.

3. Педагогическое проектирование отражено в теоретических моделях разных авторов и отличается разнообразием подходов к его изучению, обоснованием понятийного аппарата, акцентированием различных аспектов самого процесса проектирования.

4. Успешность педагогического проектирования зависит от сформированности у педагога проектировочной компетенции, которую мы рассматриваем как важнейший компонент профессиональной деятельности педагога-хореографа, выражающийся в способности и готовности к осуществлению проектирования образовательного процесса, включающего разработку, планирование, прогнозирование, конструирование и моделирование.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ХОРЕОГРАФИИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ № 2 ГОРОДА АСТАНЫ

2.1 Описание базы исследования (аналитический аспект)

Практическая часть исследования проводилась на базе ГКП на ПВХ «Школа искусств № 2» акимата города Астаны.

Изначально школа была создана в 2005 году по образцу Школы искусств Николая Караченцова (г. Москва) в целях развития детского творчества в жанре профессионального театрального искусства.

Первым директором стала кавалер почетного знака Ы. Алтынсарин, отличник образования – Мукажанова Базаркул Алипбековна. Также первыми преподавателями школы были: Народная артистка РК Аспетова Гульжан, Заслуженная артистка РК Эшмуратова Куралай, Заслуженный артист РК Узаков Болат, лауреат премии Союза молодежи «Серпер» Ногербек Алтынай, а также Габдулмулинова Шолпан, Сарина Гульвира, Исентаева Жанар, Желдыбаев Талгат и другие.

В первый год своего открытия, то есть в 2005-2006 учебном году, в школе работало 17 учителей и занималось 80 учеников.

В первые годы открытия школы в качестве учебно-методической помощи, на уровне наставничества огромный вклад в развитие детского творчества внесли Народный артист РК Мейрамов Тилектес, Заслуженная артистка РК Мейрамова Жумагуль, кандидат философских наук Хасангалиева Тогжан, руководитель труппы «Театра кукол» г. Астаны Магзым Салтанат, актеры Государственного академического казахского музыкально-драматического театра имени К. Куанышбаева, преподаватели театрального факультета университета искусств г. Астаны.

Нормативная база делится на государственные документы и внутришкольные документы. Самый верхний уровень нормативно-правовой базы педагогической деятельности в нашей стране – это

Конституция РК. Правовое регулирование образовательных отношений осуществляется и внутри образовательной организации. Для этого служат локальные акты. Локальный акт – это правовой документ, основанный на действующих нормах законодательства, принятый в установленном порядке органом управления организации и регулирующий внутриорганизационные отношения.

В школе искусств № 2 при реализации образовательного процесса руководствуются государственными документами: Законом Республики Казахстан «Об образовании», Законами «О статусе педагога», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О противодействии коррупции», Типовыми учебными планами и программами детских музыкальных школ, детских художественных школ и школ искусств и др.

Локальным документом является Устав школы, где прописаны общие положения, предмет и цели деятельности, юридический статус, организация управления предприятием, реализуемые образовательные программы, порядок приема детей на обучение, порядок организации образовательного процесса, система текущего контроля знаний, перечень и порядок предоставления платных услуг, порядок оформления отношений с родителями и законными представителями детей, имущество предприятия, финансирование деятельности, учет и отчетность предприятия, ответственность предприятия, оплата труда работников, взаимоотношения с работниками, порядок внесения изменения и дополнений в Устав.

К внутришкольным документам также относятся: программа развития школы, образовательный план на основе базисного учебного плана, календарно-тематическое планирование, рабочая программа, положение о конкурсах, должностные инструкции работников школы, правила для учащихся.

Миссия школы: формирование нравственно-духовной личности, раскрытие ее потенциала с учетом культурных национальных традиций и общечеловеческих ценностей.

Цель: создание для каждого обучающегося комфортных условий, обеспечивающих получение качественного образования в соответствии с его индивидуальными потребностями на основе традиций школы и согласно заказу государства.

Задачи:

- разработать авторские программы по деятельности отделений школы, освоить технологии инклюзивного обучения в сфере искусств, в том числе и дистанционного обучения;
- организовывать и проводить конкурсы (городские и республиканские), пропагандирующие ценности Рухани жаңғыру;
- разработать и внедрить инновационные культурно-образовательные проекты на разных уровнях взаимодействия.

В структуру ГККП «Школы искусств № 2» входят отделения:

- театральное искусство;
- хореографическое искусство;
- изобразительное искусство (живопись, работа с деревом);
- музыкальное искусство (кобыз, кылкобыз, сазсырнай, жетиген, домбра, баян; народная песня, эстрадный вокал; скрипка, фортепиано);
- моделирование одежды.

В 2020-2021 учебном году при поддержке акимата города Астана и Управления образования был открыт филиал при художественной школе – центр декоративно-прикладного искусства «Арт-Тумар». Основная цель проекта – знакомство молодого поколения с национальными традициями и обычаями, народно-прикладным искусством предыдущих поколений, с богатым наследием мировой цивилизации; воспитание граждан, знающих свою культуру, уважающих и изучающих различные виды ремесел, умеющих использовать их в соответствии с потребностями времени.

Направления: «Искусство шитья и вышивки», «Художественная обработка дерева и кожи», «Ювелирное искусство», «Изобразительное текстильное искусство», «Керамика».

На сегодняшний день общая численность педагогического состава, работающего в Школе искусств, составляет 66 человек, в том числе:

- педагог-исследователь – 4
- педагог-эксперт – 4
- педагог-модератор – 18
- педагог высшей категории – 7
- педагог первой категория — 2
- педагог второй категория – 5
- без категории – 26

Из них научную степень «магистр» имеют 15 преподавателей.

За достигнутые успехи в профессиональной деятельности звание «Заслуженный работник образования» имеет 1 педагог, «Заслуженный деятель Казахстана – 1, «Отличник в области искусства» – 1; обладателями Знака почета им. Ыбрая Алтынсарина стали 2 педагога и «Ұлы Елдің Тарандысы» – 1 преподаватель.

Средний возраст – 33 года, средний педагогический стаж – 26 лет.

Коллектив школы, состоящий из таких квалифицированных и образованных специалистов, бережно хранит историю, культуру, язык, искусство своего народа и сочетая их с духовными ценностями общегражданского уровня, стремится передать это своим ученикам.

Педагоги школы добиваются высоких результатов в учебной и воспитательной деятельности, активно участвуют в методической работе, обобщают передовой опыт работы, создают авторские программы, выступают на городских и республиканских семинарах, участвуют в городских и республиканских профессиональных конкурсах.

За вклад в развитие искусства коллектив школы неоднократно был отмечен благодарственными грамотами администрации города, не раз становился победителем в номинациях «Лучшее учреждение, ведущее документацию на казахском языке», и «Лучшее учреждение дополнительного образования» и обладателем Гранта акима города.

Школа искусств поддерживает тесную связь со многими социально-культурными организациями Астаны: Государственной академической филармонией, Международным Университетом «Астана», Казахским национальным университетом искусств, педагогическим колледжем, казахско-турецким университетом им. Яссауи, Художественной школой №1 им. Таттимбета, Театром кукол, Центром активного долголетия, Туркестанской областной научной библиотекой «Farab», Дворцом школьников, Региональным туристическим центром.

Школа активно работает над проектом «Нравственно-эстетическое воспитание детей с особыми образовательными потребностями в условиях дополнительного образования». Целью социальных/образовательных проектов является не только достижение формирования знаний, умений и навыков обучающегося, но и формирование активного гражданина общества завтрашнего дня на основе национального образования.

Высокие результаты показывают воспитанники школы в различных международных, республиканских, городских конкурсах.

На сегодняшний день в школе обучаются 697 учеников (Таблица 2).

Таблица 2 – Сведения об учащихся Школы искусств № 2 г. Астаны

Отделение	Класс	Кол-во уч-ся
Театр	театр, художественное чтение	52
Хореографическое искусство	Народный танец, классический танец, казахский танец, история хореографии	49
Изобразительное искусство	живопись	122
	художественная обработка дерева	4
Музыкальное искусство (казахские народные инструменты)	домбыра	128
	баян	8
	сазсырнай	7
	кобыз	24
	жетиген	32
	кылкобыз	3
Музыкальное искусство (академическое)	скрипка	10
	фортепиано	74
Музыкальное искусство (вокал)	Народное пение	61
	Эстрадный вокал	87
	Хор	3
Моделирование одежды	моделирование, изготовление и презентация одежды	33
Общий охват учащихся:		697

Хореографическое отделение – одно из самых ярких отделений. Это школа физического и духовного развития, это творческая мастерская с огромным потенциалом, задором и энергией.

Учебный процесс направлен на реализацию творческих проектов, которые насыщены не только хореографическими постановками, но и театрализацией, пластическими связками и зарисовками, дающие возможность учащимся с любой степенью одаренности реализовать себя в творчестве. Фундаментом для творчества служат изучаемые предметы: танец и ритмика, слушание музыки, классический, народно-сценический, казахский и современный танец, знакомство с историей хореографического искусства, и как результат – сценическая практика.

На сегодняшний день на отделении работают 2 педагога-хореографа: А.А. Нурмашева (преподаватель в 3, 4 и 5 классах) и Ж. Асылбеккызы (преподаватель в 1 и 2 классах). Все преподаватели имеют высшее специальное образование, опыт работы с детьми и подростками.

В программу обучения (часы в неделю, 1 час – 40 мин.) входят следующие предметы (Таблица 3).

Таблица 3 – Учебная программа (перечень изучаемых дисциплин)

Класс	Программа	Кол-во часов в неделю
1 класс	Ритмика	2 час.
	Классический танец	2 час.
	Современный танец	1 час.
2 класс	Ритмика	2 час.
	Классический танец	2 час.
	Современный танец	1 час.
3 класс	Ритмика	1 час.
	Классический танец	2 час.
	Современный танец	1 час.
4 класс	Народно-сценический танец	4 час.
	Классический танец	4 час.
	Современный танец	1 час.
	Хореография Казахстана	1 час.
5 класс	Народно-сценический танец	4 час.
	Классический танец	4 час.
	Современный танец	1 час.
	Зарубежная хореография	1 час.
Все классы	Ансамбль	1 час (по выбору)
	Индивидуальные занятия	0,5 ч. на каждого ученика

В программах использованы различные формы занятий: групповые, подгрупповые, индивидуальные, интегрированные, интегрированные с элементами импровизации и т.д. Каждый урок имеет целевую направленность и воспитательное значение. В репетиционно-постановочные занятия педагоги включают различные разделы программы в зависимости от сложности постановки танца или его тематики.

Срок освоения образовательной программы на отделении хореографии длится 5 лет (1-5) класс.

Учебный год в школе искусств длится с 1 сентября по 25 мая и состоит из 4 четвертей. Оценка качества реализации образовательной программы проходит посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации в форме контрольных уроков, зачетов и экзаменов. В конце каждой 1, 3 четверти учащиеся сдают технический зачет и в конце каждой 2, 4 четверти – академический экзамен.

Итоговая аттестация проходит в форме выпускных экзаменов по дисциплинам: классический танец, народно-сценический танец и история хореографического искусства. По завершению учащиеся получают сертификат – диплом об окончании школы.

Ежегодно педагогом-хореографом составляется календарно-тематический план на предстоящий учебный год для каждого класса по каждому предмету, планы открытых, внеклассных уроков и других планируемых мероприятий, которые утверждаются администрацией ДШИ.

Материально-техническая база отделения хореографии включает 2 хореографических класса, оборудованных по требованиям (напольное покрытие, наличие станков, зеркальной стенки, освещение), в классах есть музыкальные инструменты (фортепиано), музыкальная ауди-аппаратура.

Костюмерный фонд также соответствует репертуару коллективов и постоянно пополняется.

Для занятий по теоретическим и дополнительным предметам в школе есть библиотека. Все кабинеты оснащены техническими средствами,

соответствующими современным требованиям к образовательному процессу: компьютеры, ноутбуки, сканеры, ксероксы, проектор с экраном, интерактивные доски. В классах с большой площадью, предназначенных для групповых занятий, установлены кондиционеры.

Для проведения концертной и досуговой деятельности имеется актовый зал, также соответствующий требованиям.

Учебная программа основана на основании Приказа Министерства образования и науки Республики Казахстан от 29 декабря 2011 года № 543 «Об утверждении Типовых учебных планов и образовательных программ детских музыкальных школ, детских художественных школ и детских школ искусств» (с изменениями и дополнениями 2019 года).

Программа учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся и направлена на:

- 1) выявление одаренных детей в области хореографии;
- 2) создание условий для духовно-нравственного развития детей, художественно-эстетического воспитания; развитие личностных качеств;
- 3) приобретение детьми знаний, умений и навыков в области хореографического исполнительства; опыта творческой деятельности;
- 4) овладение детьми духовными и культурными ценностями народа Казахстана; формирование умений самостоятельно воспринимать и оценивать культурные ценности;
- 5) подготовку одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области хореографического искусства.

Программа строится с учетом основных принципов, средств, форм и методик, позволяющих организовать образовательный процесс на основе общепедагогических и специальных знаний, умений и навыков.

Таким образом, мы можем обозначить основные особенности образовательного процесса в сфере дополнительного хореографического образования, а именно в школе искусств (ДШИ):

1. Разнообразие образовательных программ, включающих как традиционные, так и современные методики преподавания хореографии, что позволяет исследовать широкий спектр педагогических подходов.

2. Разнообразие учащихся: обучаются дети разного возраста и уровня подготовки, что предоставляет возможность адаптации учебных программ и педагогических методов под индивидуальные особенности учащихся.

3. Высокий профессиональный уровень педагогов позволяет изучать современные методики на их основе разрабатывать и внедрять новые модели компетенций.

4. Важность хореографического образования: хореография занимает значительное место в образовательных программах ДШИ, что позволяет сосредоточиться на специфике преподавания танцевальных дисциплин.

Все эти особенности связаны с целями, задачами, методами и организацией учебного процесса, что мы в более развернутом виде отразили в таблице (Таблица 4).

Таблица 4 – Отличительные особенности образовательного процесса в сфере дополнительного хореографического образования детей в ДШИ

1. Цели и задачи дополнительного образования	
Разнообразие целей	Основной целью дополнительного образования является всестороннее развитие личности, удовлетворение познавательных и творческих интересов, развитие способностей и талантов детей. В отличие от общего образования, которое направлено на освоение обязательного минимума знаний, дополнительное образование ориентировано на развитие индивидуальных способностей и интересов учащихся.
Индивидуализация обучения	Важной задачей является создание условий для индивидуального развития каждого учащегося, что требует гибкости и адаптивности учебных программ. Учебные программы могут быть адаптированы под индивидуальные особенности, интересы и уровень подготовки учащихся.
2. Структура и содержание образовательных программ	
Разнообразие форм и методов обучения	В дополнительном образовании используются различные формы и методы обучения, включая групповые и индивидуальные занятия, мастер-классы, проектные и игровые методики. Широкое применение находят практико-ориентированные и деятельностные методы обучения, которые способствуют развитию творческих способностей и практических навыков.

Интеграция межпредметных связей	Образовательные программы часто включают элементы различных предметных областей, способствуя комплексному развитию учащихся. Например, программа по хореографии может включать элементы музыки, истории искусства, актерского мастерства.
Гибкость и вариативность программ	Программы могут быть модульными, что позволяет изменять их содержание и структуру в зависимости от потребностей и интересов учащихся. Возможность выбора учащимися траекторий обучения и тем позволяет повысить их мотивацию и интерес к занятиям.
3. Организация учебного процесса	
Гибкий график занятий	Учебный процесс организуется с учетом основного учебного расписания в школе, предлагая гибкий график занятий в удобное для них время. Это позволяет сочетать основное и дополнительное образование без перегрузки.
Акцент на практическую деятельность	Большое внимание уделяется практическим занятиям: урокам, репетициям, выступлениям, конкурсам, которые позволяют учащимся применять теоретические знания на практике, развивать навыки и способности, повышать уверенность и опыт публичных выступлений.
Участие в мероприятиях и проектах	Учащиеся активно вовлекаются в участие в различных конкурсах, фестивалях, выставках и других мероприятиях, что способствует развитию творческих способностей и социализации. В проектной деятельности учащиеся могут работать в командах, развивая коммуникативные навыки и умение работать в коллективе.
4. Педагогические кадры и их роль	
Высокий уровень профессионализма педагогов	Педагоги должны обладать высокими профессиональными компетенциями в своей области, а также педагогическими и методическими навыками. Педагоги-хореографы, например, должны не только владеть танцевальными техниками, но и уметь эффективно передавать знания и навыки учащимся, вдохновлять и мотивировать их.
Постоянное повышение квалификации	Педагоги постоянно повышают свою квалификацию, участвуют в семинарах, мастер-классах, конкурсах, обмениваются опытом с коллегами. Это способствует внедрению в образовательный процесс новых методик и технологий обучения.
5. Использование ресурсов и технологий	
Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)	Широкое использование ИКТ в образовательном процессе, включая мультимедийные презентации, онлайн-курсы, виртуальные экскурсии и т.д. ИКТ позволяют разнообразить учебный процесс, сделать его более интересным и доступным для учащихся.
Материально-техническая база	Важным элементом является наличие необходимой материально-технической базы: специализированные кабинеты, студии, спортивные залы, оборудование и инструменты. Это обеспечивает возможность проведения качественных и эффективных занятий.

Проектирование образовательного процесса в учреждении дополнительного хореографического образования детей (ДШИ) требует учета перечисленных специфических особенностей, принципов и подходов, отличных от обязательного образования, что в свою очередь, требует от педагогов гибкости, креативности и высокого профессионализма с целью создания условий для всестороннего развития и самореализации учащихся.

2.2 Методика исследования компетенций педагога-хореографа

В рамках практического исследования был проведен опрос преподавателей разных дисциплин школы (66 человек), направленный на выявление уровня знаний, умений и навыков (ЗУНов) в педагогическом проектировании. Выяснилось, что о существовании проектировочной компетенции знают все опрошенные, однако только 7 педагогов (10,6 %) используют ее на практике. Тем не менее, большинство респондентов – 58 человек (87,9%) положительно оценивают педагогическое проектирование и в будущем хотели бы его освоить.

Так же мы выяснили, что многие педагоги путают понятия «проектирование» и «моделирование» и дают им неверные определения, что говорит о неразвитости культуры проектирования. Проектировочные умения у каждого специалиста-хореографа формируются индивидуально. Необходимость в проектировании собственной профессиональной деятельности у педагогов показывает важность формирования и развития проектировочной компетенции как в период обучения в период студенчества, так и непосредственно в самостоятельной деятельности.

Перед тем как начать создавать проект деятельности, педагогу необходимо ответить на вопросы, что является целью проектирования, каков социальный заказ, достаточно ли у него знаний и умений, как будет использоваться проект и т.д. Такого рода рефлексия для проектировщика очень полезна, она позволяет на этапе сбора информации об объекте и предмете проектирования определить основные проблемы. И чем больше

педагог сформулирует вопросов о будущем проекте, тем вероятнее получение положительного результата в проектировании.

Для исследования компетенций педагога-хореографа мы выбрали комбинацию количественных и качественных методов, чтобы получить полное представление о профессиональной деятельности педагогов.

Основные используемые методы:

1. Анализ документации:

- анализ государственных стандартов и требований к компетенциям педагогов;
- изучение должностных инструкций, учебных программ и планов.

Цель: выявление нормативных требований к профессиональной деятельности.

2. Анкетирование:

- разработка анкет для педагогов и руководителей; анкеты включают блоки, касающиеся профессиональных, педагогических и психолого-педагогических навыков.

Цель: собрать обобщенные данные о компетенциях, используемых в работе.

3. Интервью и беседы:

- интервью с педагогами, обучающимися и их родителями.

Цель: определение, уточнение практических аспектов работы педагога-хореографа; выявление мотивации и трудностей, с которыми сталкиваются педагоги.

4. Наблюдение:

- прямое наблюдение за проведением уроков и репетиций;
- фиксирование методик и подходов к работе посредством ведения наблюдательных карт.

Цель: изучить реальные практики преподавания и взаимодействия с учащимися.

5. Экспертная оценка:

– привлечение специалистов для оценки компетенций педагогов-хореографов на основе разработанных критериев.

Цель: получить независимую оценку профессионализма педагогов.

6. Анализ результатов деятельности:

- изучение достижений учащихся на конкурсах и фестивалях;
- оценка динамики успеваемости учеников в процессе обучения.

Цель: проанализировать качество образовательного процесса, проследить влияние профессионально-педагогической деятельности хореографа на результаты учеников.

Этапы исследования:

Этап 1. Подготовительный этап:

1) анализ литературы: изучение теоретических основ компетенций педагогов и методик преподавания хореографии, составление библиографии и обзор литературы;

2) разработка методики: определение целей и задач исследования; разработка анкеты и вопросов интервью.

Этап 2. Основной этап:

1) сбор данных: проведение анкетирования педагогов, учащихся и родителей; проведение интервью с преподавателями специальных дисциплин и администрацией учреждений.

2) наблюдение: организация и проведение наблюдений за учебным процессом, репетициями и сценическими выступлениями.

Этап 3. Анализ данных

1) обработка анкет и интервью: качественный и количественный анализ полученных данных, выявление ключевых компетенций и проблемных зон.

2) анализ наблюдений: систематизация наблюдений, выделение типичных сценариев поведения педагогов и учащихся.

Этап 4. Экспериментальный этап

1) внедрение модели компетенций:

– разработка и внедрение модели компетенций педагога-хореографа в учебный процесс ДШИ.

2) мониторинг и оценка:

– оценка эффективности внедренной модели через повторное анкетирование, интервью и наблюдение.

Этап 5. Завершающий этап

1) обобщение результатов: систематизация и обобщение полученных данных, формулирование выводов и рекомендаций.

2) написание отчета по результатам исследования, включающего теоретические выводы и практические рекомендации;

3) публикация результатов: подготовка выступлений на методических советах внутри ДШИ, а также статей на научных конференциях для представления результатов исследования.

Таким образом, методика исследования компетенций педагога-хореографа в ДШИ включает комплексный подход, сочетающий теоретические и эмпирические методы, что позволяет получить полное и всестороннее представление о компетентности педагогов-хореографов и разработать эффективные модели их формирования и развития.

В рамках проведения исследования мы уточнили профессиональные требования к преподавателю хореографических дисциплин:

Квалификационные (профильные) требования:

1. Образование и квалификация: наличие профильного высшего образования в области хореографии или педагогики танца, профессиональная подготовка и квалификация в соответствующей области.

2. Опыт работы: предпочтение отдается педагогам с опытом исполнительской практики, педагогической самостоятельной деятельности, участием в постановках и выступлениях.

3. Технические навыки: высокий уровень владения различными танцевальными техниками и стилями, способность демонстрировать и объяснять танцевальные элементы.

Педагогические и методические требования:

1. Методические знания и навыки: знание современных методик преподавания хореографии, умение адаптировать учебные программы к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

2. Планирование и организация занятий: умение разрабатывать планы занятий, организовывать и осуществлять учебный процесс.

3. Оценка и мониторинг успеваемости: навыки проведения промежуточных и итоговых аттестаций, умение объективно оценивать результаты учащихся, предоставлять конструктивную обратную связь.

Психолого-педагогические требования:

1. Понимание возрастной психологии: знание возрастных и психологических особенностей учащихся, умение учитывать эти особенности при организации учебного процесса.

2. Мотивация и поддержка учащихся: способность мотивировать учащихся, создавать положительную атмосферу на занятиях и репетициях, поддерживать интерес учащихся к хореографии.

3. Коммуникативные навыки: умение общаться с коллегами, учениками, родителями, поддерживать доверительные отношения.

Педагог в процессе собственной практики проявляет самого себя, свой индивидуальный уровень культуры и профессиональную подготовку. Также и применение методики педагогического проектирования сугубо индивидуально, характерно именно для того или иного педагога. Поэтому содержание проектировочной компетенции педагога в каждом отдельном случае различно как по уровню владения, так и по используемому инструментарию, проявления и применения знаний и умений в этой сфере.

Существуют знания и умения, которыми должен обладать педагог для эффективного проектирования своей работы. Сформулируем их.

1. Знания законодательства в сфере образования республиканского и местного значения. Именно в законодательных актах в проектной форме описаны и рекомендованы образовательные стандарты. В этих стандартах

уже учтен существующий опыт и поэтому педагог выстраивает свою деятельность, соблюдая и не нарушая данные рекомендации.

2. Знания общепедагогической компетенции, включающие в себя психологическую и педагогическую готовность педагога-хореографа к реализации процесса развития личности (например: знания особенностей развития детей разных возрастов).

3. Знания о теории деятельности, о специфике педагогического проектировании. Любая деятельность человека имеет цель, средства, с помощью которых будет осуществлена, предполагаемый результат и рефлексию. Ознакомление с существующими способами, методами проектирования необходимо, особенно для начинающего проектировщика. К примеру, существуют готовые школьные планы по различным предметам, в которых расписано, как должен идти урок, как и в каком количестве должен подаваться материал. Используя данные планы как основу, педагог может разработать проект образовательного процесса, исходя из индивидуального стиля деятельности. Но для этого он должен быть ознакомлен с общей теорией проектирования и с исследованиями непосредственно по педагогическому проектированию.

4. Знание законов и принципов, по которым существуют, функционируют предлагающиеся к проектированию педагогические системы, ситуации и объекты. В хореографическом образовании, как педагогической системы, основной единицей структуры является человек (учитель, ученик, другие субъекты), которые постоянно находятся в состоянии движения, трансформации. В проектировании образовательного процесса этот фактор является центральным и решающим. Поэтому в работе с людьми приходится учитывать максимальное количество вариантов протекания ситуаций.

5. Знание о методах проверки готового проекта. Результатом и продуктом проектировочной деятельности является проект – комплекс моделей, отражающих ту или иную сторону проектируемого процесса.

Каждый новый проект всегда инновационен, так как создается всегда под решение той или иной актуальной задачи или проблемы. Так как проект – это результат творчества отдельного специалиста, то необходимо создание конкретных способов интерпретации полученных результатов (критерии и показатели). Рефлексия над подготовленным проектом позволяет специалисту оценить соответствие проекта заданным требованиям. Здесь проектировщику необходимо в сознании создать условия реализации проекта на практике с учетом всех возможных факторов. Если результат предварительной проверки не устраивает, то можно проектирование прекратить или начать заново с учетом найденных ошибок.

По мнению В.В. Юдина [70], кроме перечисленных знаний еще важны умения, которые можно разделить на следующие блоки:

1. Блок познавательных умений.
2. Блок преобразовательных умений.
3. Блок ценностно-ориентационных умений.
4. Блок коммуникативных умений.
5. Блок творческих умений.

В блок познавательных умений можно включить умения:

- методически грамотно выделять цель, проблему, задачи и сверхзадачи педагогического проектирования;
- находить нужную информацию о проектируемых системах;
- работать с ПК, с программами, облегчающими его работу;
- изображать проект схематически, в виде таблицы, плана.

В блок преобразовательных умений входят:

- анализ, синтез, эклектика, индукция, дедукция, то есть все то, что помогает специалисту обрабатывать полученную информацию;
- умения создавать условия для проектирования;
- умения строить модели деятельности (модель – это структурная единица проекта, следовательно, моделирование – это особый вид умений, помогающих эффективно осваивать методику проектирования).

Ценностно-ориентационный блок состоит из умений:

- выявлять в проекте свойства и качества, которые важны, ценны;
- отслеживать ход апробации или реализации проекта, фиксировать его функционирование и положительные и отрицательные моменты;
- делать выводы по результатам проектирования;
- выявлять узловые или центральные точки проектируемых систем.

Блок коммуникативных умений состоит из умений:

- контактировать с людьми;
- создавать рабочую атмосферу при проектировании (если в проектировании задействована группа специалистов, то управлять их деятельностью, контролировать).

- собирать информацию от участников проектирования.

Блок художественных (творческих) умений состоит из умений:

- строить, создавать модели так, чтобы они были легко воспринимаемы, понятны;
- создавать модели в форме описания или в графической форме с использованием ПК (Word, Power Point и пр.);
- применять различные формы проектирования содержания образования;
- ставить цели и задачи в проектировании;
- строить педагогический проект как инновационную модель предстоящей деятельности;
- строить элементарные модели проектов;
- мыслить опережающе, прогностически, креативно, инновационно;
- всегда создавать что-то новое, но в соответствии с требованиями.

В процессе освоения проектировочной компетенции рекомендуется составлять список вопросов, в которых указываются пробелы в ЗУНах или проблемы, возникшие при проектировании. Выявленные проблемы можно обсудить со специалистом, более компетентным в данной области. Многие проекты могут успешно разрабатываться и реализовываться коллективно с

участием разнопрофильных специалистов (общешкольный проект). Соответственно, педагог может проектировать как самостоятельно, так и войти в коллектив проектировщиков, занимая там определенное место.

В структуру проектировочной компетентности помимо знаний и умений входят профессионально значимые качества личности:

- целеустремленность (наличие цели, стремление ее достигнуть);
- ответственность (необходимость и обязанность отвечать за свои поступки и действия);
- собранность (сосредоточенность, подтянутость);
- организованность (пунктуальность и последовательность, умение следовать алгоритму, стандарту);
- требовательность (строгость, ожидание выполнения обязанностей).

Выделенный набор качеств проявляется в профессионально-педагогической и познавательной направленности личности педагога-хореографа, характеризует его отношение к работе и влияет на эффективность проектировочной деятельности.

2.3 Разработка модели компетенций по проектированию образовательной программы по хореографии

Педагогическое проектирование как система рассматривается с точки зрения совокупности этапов, уровней проектирования, вида деятельности, содержательных характеристик проекта и др., которые отражают те или иные системные характеристики.

Образовательная программа также представляет собой систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных элементов: пояснительной записки, учебно-тематического плана, программы учебного курса или отдельных модулей, методического обеспечения программы, ожидаемых результатов, списка литературы. Как система программа характеризуется через единство и взаимосвязь целевого, содержательного, организационно-методического и диагностического компонентов [9; 17].

Образовательная программа педагога дополнительного образования в ДШИ – это нормативный документ, отражающий целевые установки учебного предмета, его объем, содержательную характеристику, логику построения, а также порядок изучения и преподавания учебного профиля хореографических дисциплин.

Особенностью образовательной программы выступает то, что в ней содержатся модельные представления о предстоящей деятельности. Моделирование выступает и как этап проектирования, и как его процедура. В рамках проектирования модель позволяет создавать образы учебного процесса; имитировать реальные этапы будущей деятельности на уроке или репетиции; проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования; делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

Если рассматривать программу через призму проектирования, то ее структурные части можно представить в виде совокупности ряда моделей, исходя из содержания каждого элемента программы (Таблица 5).

Таблица 5 – Структура образовательной программы как совокупность моделей педагогического проектирования

Элемент программы	Тип модели				
	Прогностическая	Концептуальная	Инструментальная	Мониторинговая	Рефлексивная
Пояснительная записка	+	+			
Учебно-тематический план		+			
Содержание учебного курса		+			
Методическое обеспечение программы			+		
Ожидаемые результаты	+			+	+
Литература			+		

Такое сопоставление можно считать условным (своего рода моделированием), но вместе с тем оно позволяет педагогу-хореографу

четко представить основное содержание блоков программы, их направленность и смысловую определенность. Кроме того, работа педагога над программой как совокупностью моделей позволяет ему глубже проникнуть в сущность проектирования, расширить представления о моделировании, а значит, приобрести более основательный опыт осуществления соответствующей деятельности.

Логическая процедура проектировочной деятельности включает следующие этапы (по И.А. Колесниковой):

I. Подготовительная работа, содержанием которой выступают анализ объекта проектирования; выбор форм проектирования; теоретическое обеспечение проектирования; методическое обеспечение проектирования; пространственно-временное обеспечение проектирования; материально-техническое обеспечение проектирования; правовое обеспечение проектирования.

II. Разработка проекта, выбор системообразующего фактора; установление связей и зависимостей компонентов; составление документа.

III. Проверка качества проекта, куда входят экспертная оценка проекта; корректировка; принятие решения об использовании проекта [32].

Содержание вышеперечисленных проектных шагов (особенно на первом, подготовительном этапе, отражается как в структуре, так и в самом тексте программы (Таблица 6).

Таблица 6 – Содержательная характеристика учебной программы в логике проектирования

Элемент программы	Этапы проектирования	Отражение в тексте программы
Пояснительная записка	Теоретическое обеспечение проектирования. Анализ объекта проектирования. Выбор системообразующего фактора. Пространственно-временное обеспечение проектирования. Правовое обеспечение проектирования	Вводная характеристика предмета, его актуальность. Цели и задачи программы, краткие сведения об учебном объединении. Формы и методы обучения, сроки реализации программы, периодичность занятий, правила приема в объединение, ожидаемые результаты, формы подведения итогов.

Учебно-тематический план	Выбор форм проектирования. Методическое обеспечение проектирования. Пространственно-временное обеспечение проектирования. Установление связей и зависимостей компонентов.	Матрица учебно-тематического плана с указанием изучаемых тем, их последовательности, количества часов, необходимых для освоения тем, соотношение теоретических и практических занятий.
Содержание учебного курса	Теоретическое обеспечение проектирования. Установление связей и зависимостей компонентов.	Выделение в тексте разделов и тем внутри разделов. Подробное описание изучаемого содержания с распределением теоретических и практических видов деятельности.
Методическое обеспечение программы	Методическое обеспечение проектирования. Материально-техническое обеспечение проектирования.	Описание форм, методов, технологий обучения. Используемые дидактические средства. Приложения к программе.
Ожидаемые результаты	Мысленное экспериментирование применения проекта.	Описание конечных результатов обучения (знания, умения, навыки, качества личности и др.).
Литература	Материально-техническое обеспечение проектирования. Правовое обеспечение проектирования.	Список рекомендуемых книг, пособий, учебно-методических материалов как для педагогов, так и для учащихся.

Мы считаем, что наибольшим обучающим потенциалом в формировании у педагогов-хореографов проектировочной компетенции обладает именно образовательная программа, так как ее структурно-системные характеристики, логика ее построения, последовательность изложения текста и т.д. отражают весь цикл проектировочной деятельности, а составляющие ее компоненты целостно воплощают существующие модели педагогического проектирования.

Это, в свою очередь, означает, что работа педагога над образовательной программой (на любом этапе) объективно способствует освоению им процесса проектирования со всеми присущими ему этапами, действиями, процедурами, а сама программа выступает средством развития его проектировочных способностей.

Таким образом, процесс педагогического проектирования является и процессом повышения квалификации педагога-хореографа.

Объектами проектирования в качестве окончательного результата образовательного процесса становится личность учащегося, динамика его развития, а также средства, используемые на уроках (рисунок 1).



Рисунок 1 – Соотношение объектов проектирования

Проектировочные умения в данном контексте предполагают владение творческими моделями действия в области формулирования образовательных задач и планирования содержания информации, деятельности учащихся и своей деятельности, системы их отношений на длительный срок в соответствии с целями воспитания.

На основе анализа самого процесса педагогического проектирования мы определили следующий состав проектировочных умений:

1. Умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели и задачи.
2. Умение отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами.
3. Умение представить учебный материал в виде моделей деятельности учащихся.

4. Умение соотносить представленную модель деятельности с опытом жизнедеятельности учащихся.

5. Умение выделять возможные технологические способы обучения и соотносить их с дидактической целью, методами, средствами и формами организации обучения, методическими особенностями темы, учебными возможностями учащихся.

6. Умение разрабатывать несколько вариантов процедур учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе их продвижения на более высокий уровень.

7. Умение оценивать и сравнивать варианты структуры деятельности учащихся, выбирать один оптимальный вариант.

8. Умение разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации.

9. Умение определять структуру деятельности педагога в соответствии со структурой учебно-познавательной деятельности учащихся.

10. Умение подбирать наглядные пособия, аудио-видеоматериалы.

11. Умение оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса.

12. Умение осуществлять коррекцию структуры образовательного процесса.

13. Умение распределять время каждого этапа в образовательном процессе.

14. Умение зафиксировать проект образовательного процесса в виде документа в письменной или графической форме.

Под проектировочной компетенцией педагога-хореографа мы рассматриваем как один из векторов его общей профессиональной компетентности. Проектирование в настоящее время считается одной из инноваций казахстанского образования, которое призвано оптимизировать образовательную деятельность.

На основе проведенного исследования мы разработали модель компетенции, необходимой педагогу-хореографу для проектирования образовательного процесса в условиях ДШИ (рисунок 2).

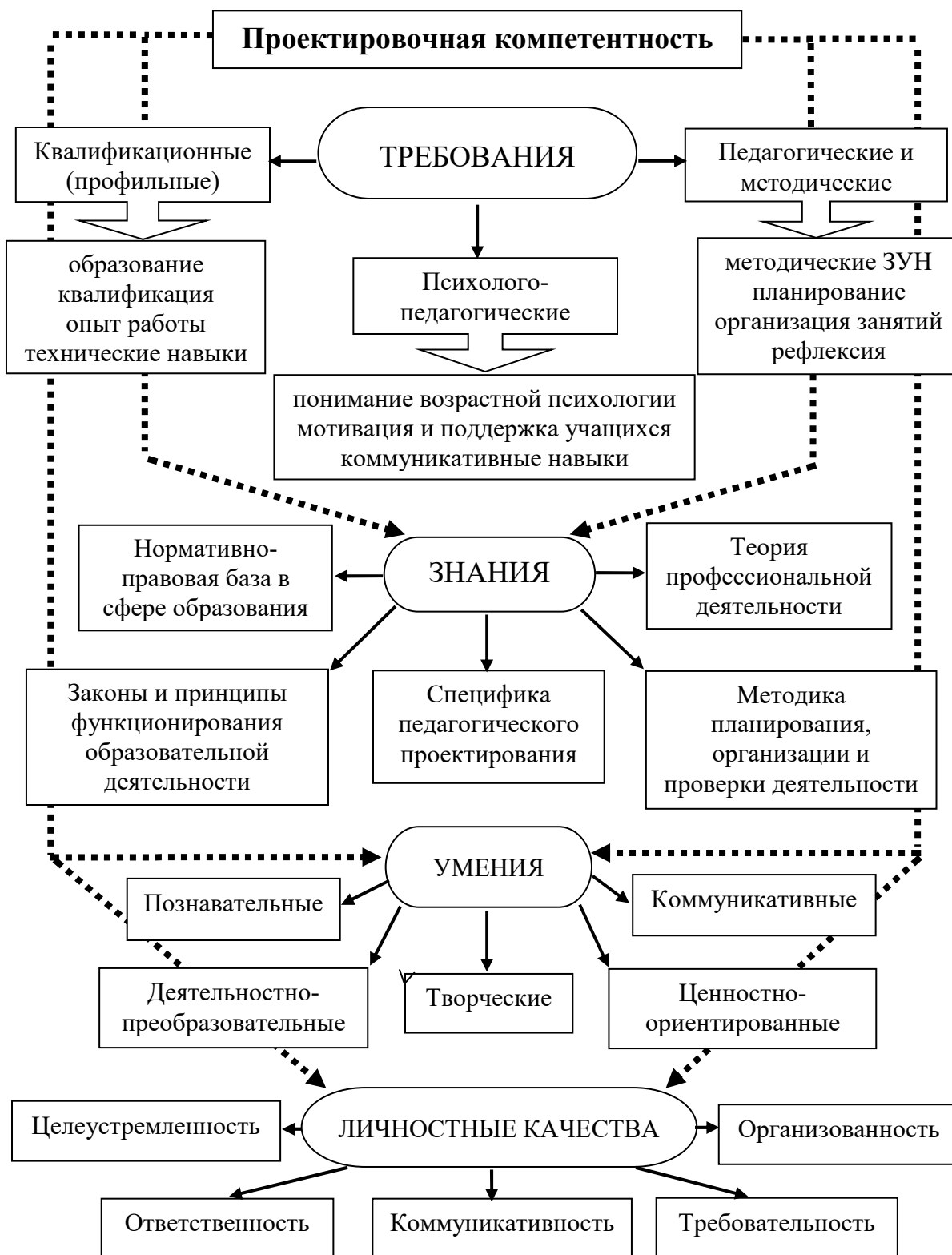


Рисунок 2 – Модель проектировочной компетентности педагога-хореографа

Предложенная модель охватывает профессиональные, психолого-педагогические, социально-коммуникативные и организационно-управленческие компетенции, необходимые для проектирования и успешной реализации образовательного процесса.

Выводы по второй главе.

Практическая часть исследования проводилась на базе Школы искусств № 2 города Астаны.

Мы проанализировали историю создания школы, раскрыли структуру данного учреждения дополнительного образования, дали количественные и качественные характеристики педагогического состава, обозначили отличительные особенности образовательного процесса в ДШИ и показали специфику работы отделения хореографии.

В рамках практического исследования был проведен опрос преподавателей разных дисциплин школы с целью выявления уровня знаний, умений и навыков в педагогическом проектировании. Для исследования мы выбрали комбинацию количественных и качественных методов (анализ программ, наблюдение за учебным процессом, анкетирование, беседы и т.д.). Данная работа выявила недостаточный уровень культуры проектирования у большинства педагогов, что обозначило необходимость ее формирования.

Мы считаем, что наибольшим обучающим потенциалом в формировании у педагогов-хореографов проектировочной компетенции обладает образовательная программа, так как ее структурно-системные характеристики, целевые установки, логика и последовательность построения, изложения текста и т.д. отражают весь цикл проектировочной деятельности. На примере проектирования образовательной программы мы показали алгоритм поэтапных действий педагога ее разработки, через единство и взаимосвязь целевого, содержательного, организационно-методического и диагностического компонентов.

На основе проведенного исследования мы разработали модель компетенции, необходимой педагогу-хореографу для проектирования образовательного процесса с учетом специфических требований дополнительного образования.

Предложенная модель охватывает профессиональные, психолого-педагогические, социально-коммуникативные и организационно-управленческие компетенции.

В рамках проектирования модель позволяет создавать образы учебного процесса; имитировать реальные этапы будущей деятельности на уроке или репетиции; проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования; делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

Внедрение модели компетенций педагога-хореографа в образовательный процесс ДШИ на основе комплексного подхода, позволяет улучшить качество преподавания, способствует успешному обучению и развитию творческих способностей учащихся, и обеспечивает профессиональный рост самого педагога-хореографа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе изучения теоретических источников мы определили ведущие методологические основы исследования:

- раскрыли понятийный аппарат, определили содержание и структуру профессиональной компетентности педагога-хореографа;
- показали сущность и специфику дополнительного образования детей, обозначили отличительные особенности образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования;
- обосновали значимость проектирования образовательного процесса как условия достижения эффективности профессиональной деятельности педагога-хореографа.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Система дополнительного образования является самостоятельной и самоценной частью общего образования, имеет свою специфику, связанную с функциональной направленностью (образовательные и культурно-досуговые функции), с особенностями психолого-педагогического взаимодействия между педагогами и их воспитанниками.

2. Отличительной особенностью дополнительного образования детей является авторское начало в организации образовательного процесса: педагог самостоятельно может разрабатывать образовательную программу, определять цели и задачи, методику и сроки обучения, ожидаемые результаты и формы контроля знаний учащихся. Это указывает на значимость педагогического проектирования.

3. Проектирование в педагогике – это ценностно-ориентированная, мотивированная, организованная, целенаправленная профессиональная деятельность по созданию (выработке, планированию, конструированию) какой-либо системы или модели. Педагогическое проектирование отражено в теоретических моделях разных авторов и отличается разнообразием подходов к его изучению, обоснованием содержания

структурных компонентов, акцентированием различных аспектов самого процесса проектирования. Общим для всех авторских трактовок является понимание того, что данный метод позволяет изучить и понять педагогические явления, увидеть взаимосвязи и влияние различных факторов на образовательный процесс, предсказать его результаты.

4. Успешность педагогического проектирования зависит от сформированности у педагога проектировочной компетенции, которую мы рассматриваем как важнейший компонент профессиональной деятельности педагога-хореографа, выражающийся в его способности и готовности к проектированию образовательного процесса, включающего разработку, планирование, прогнозирование, конструирование и моделирование.

Практическая часть исследования проводилась на базе ГКП на ПВХ «Школа искусств № 2» акимата города Астаны (ДШИ). Мы проанализировали историю создания школы, раскрыли структуру данного учреждения, дали количественные и качественные характеристики педагогического состава, обозначили целевую направленность программ.

Отличительными особенностями образовательного процесса на отделении хореографии в ДШИ являются:

- разнообразие целей, взаимосвязь обучающих, развивающих и воспитательных задач;
- индивидуализация обучения, гибкость и вариативность программ;
- разнообразие форм и методов обучения, широкое использование различных технологий, в том числе ИКТ, в образовательном процессе;
- интеграция межпредметных связей;
- акцент на практическую деятельность, участие в мероприятиях и творческих проектах, сочетание учебной и сценической практики;
- наличие благоприятного климата, создание ситуации успеха;
- высокий уровень профессионализма преподавателей, постоянное повышение их квалификации;
- наличие необходимой материально-технической базы.

В рамках практического исследования была проведена работа по выявлению уровня знаний, умений и навыков в педагогическом проектировании у преподавателей разных дисциплин школы (66 человек).

Для исследования мы выбрали комбинацию количественных и качественных методов:

- анализ документации (государственных стандартов и требований к компетенциям педагогов; изучение должностных инструкций, учебных программ и планов);
- анкетирование (с целью выявления уровня сформированности профессиональных, педагогических и психолого-педагогических навыков);
- интервью и беседы с педагогами, обучающимися и их родителями;
- наблюдение (за проведением уроков и репетиций; фиксирование методик и подходов к работе посредством ведения наблюдательных карт);
- экспертная оценка (привлечение специалистов для оценки компетенций педагогов-хореографов на основе разработанных критериев);
- анализ результатов образовательной деятельности (оценка динамики успеваемости учеников в процессе обучения, изучение достижений учащихся на конкурсах и фестивалях).

Использование выбранных методов позволило проанализировать качество образовательного процесса; определить и уточнить практические аспекты работы педагога-хореографа; выявить трудности, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности.

Проведенная работа выявила, с одной стороны, высокий уровень квалификационных (профильных) компетенций, а с другой стороны – недостаточный уровень сформированности культуры проектирования у большинства педагогов. Так, о существовании проектировочной компетенции знают все опрошенные, однако только 7 педагогов (10,6 %) используют ее на практике. Тем не менее, большинство респондентов – 58 человек (87,9%) положительно оценивают педагогическое проектирование и в будущем хотели бы его освоить.

Так же мы выяснили, что многие педагоги путают понятия «проектирование» и «моделирование» и дают им неверные определения.

Проведенная работа обозначила важность проблемы формирования и развития проектировочной компетенции.

Мы определили, что наибольшим обучающим потенциалом в формировании у педагогов-хореографов проектировочной компетенции обладает образовательная программа, так как ее структурно-системные характеристики, целевые установки, логика и последовательность построения и т.д. отражают весь цикл проектировочной деятельности.

На примере проектирования образовательной программы мы показали алгоритм поэтапных действий педагога по ее разработке через единство и взаимосвязь целевого, содержательного, организационно-методического и диагностического компонентов.

На основе проведенного исследования мы также разработали модель компетенции, необходимой педагогу-хореографу для проектирования образовательного процесса с учетом специфических требований дополнительного образования.

Предложенная модель – это совокупность теоретических знаний, практических умений и навыков, а также личностных качеств. Это комплекс профессиональных, психолого-педагогических, организационно-управленческих и коммуникативных компетенций, обеспечивающих эффективность проектировочной деятельности педагога.

В рамках проектирования данная модель позволяет

- создавать образы учебного процесса;
- имитировать реальные этапы будущей деятельности на уроке или репетиции;
- проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования;
- делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

Выводы:

1. Проектирование образовательного процесса в сфере дополнительного хореографического образования детей требует учета специфических особенностей, принципов и подходов, отличных от обязательного образования. Эти особенности связаны с целями, задачами, методами и организацией учебного процесса.

2. Умение педагога проектировать собственную профессиональную деятельность необходимо формировать как в период обучения на этапе студенчества, так и непосредственно в самостоятельной профессионально-педагогической практике.

3. Проектирование образовательного процесса поэтапно на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях при учете специфики дополнительного образования детей позволит улучшить качество преподавания и обеспечит профессиональный рост самого педагога-хореографа.

Таким образом, мы доказали, что проектировочная компетентность является важнейшим компонентом в структуре профессионально-педагогической компетентности педагога-хореографа и необходимым условием достижения эффективности образовательного процесса.

Представленные выводы доказали выдвинутую гипотезу.

Проведенное исследование требует дальнейшей работы по внедрению и апробации предложенной модели в образовательном процессе на всех этапах обучения детей.

Также необходима программа по усвоению проектировочных умений для хореографов. В этом случае, специалисту будет намного проще сориентироваться, освоить проектировочную компетенцию и применить ее в своей практической деятельности. Необходима разработка и внедрение в практику педагогов-хореографов методов и образовательных технологий, направленных на формирование проектировочной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агалаков А.А. Некоторые особенности педагогического моделирования в определении категориального аппарата современной педагогики // Научные аспекты современных исследований: сб. стат. Междун. науч.-практ. конф. – Уфа : Омега Сайнс, 2015. – С. 281-282.
2. Андрюкова М.Ю. Значение художественно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования детей // Педагогическое мастерство: мат. межд. науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 203-206. – URL <https://moluch.ru/> (дата обращения 12.08.2024)
3. Аникушина Е.А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения / Е.А. Аникушина, О.С. Бобина и др. – Томск: В-Спектр, 2015. – 212 с. – ISBN 978-5-91191-177-9.
4. Антоненко Г.С. Задачи педагога-хореографа в работе с детским хореографическим коллективом / Г.С. Антоненко // Хореографическое искусство. – Киров: Диамант, 2007. – 156 с.
5. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6-8.
6. Балет. Танец. Хореография: краткий словарь танцевальных терминов и понятий / сост.: Н.А. Александрова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб: Планета музыки, 2011. – 622 с.: ил. – ISBN 978–5–8114–0837–5.
7. Бедерханова В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2000. – 54 с.
8. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.А. Березина. – Москва, 1998. – 145 с.
9. Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования / А.И. Богатырев. – URL:<http://www.rusnauka.com/>(дата обращения: 12.06.2023).

10. Бруднов А.К. Управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей: опыт, проблемы, перспективы / А.К. Бруднов // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – Москва, 1997.

11. Брунь Е.А. Современные образовательные технологии и методики при обучении детей хореографии / Е.А. Брунь. – URL: <http://cdt.goruno-dubna.ru> (дата обращения: 15.08.2024).

12. Буйлова Л.Н., Кленова Н.В. Методика определения результатов образовательной деятельности детей / Л.Н. Буйлова, Н.В. Кленова // Дополнительное образование. – 2004. – № 12, 2005. – № 1. – С. 34-38

13. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В. Н. Введенский. – СПб : Просвещение, фил., 2004. – 158 с. – ISBN 5-09-005219-0 (в пер.).

14. Газман О.С. Игра как системная потребность детства / О.С. Газман // Философия и педагогика каникул. – Москва, 1998.

15. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования / В.П. Голованов. – Москва, 2004.

16. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.

17. Горячова М.В. Моделирование педагогических процессов // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 1. – С. 74-75; URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id> (дата обращения: 29.08.2023)

18. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

19. Гутак О.Я. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности / О.Я. Гутак, Н.А.

Козырев, О.А. Козырева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – №5(74). – С.154-162.

20. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. – Москва: Русский язык, 1981-1982. – Т. 4. – 1982. – 683 с.

21. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 230 с. – ISBN 5-87847-354-2.

22. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студентов вузов / Под ред. О.Е. Лебедева. – Москва: Владос, 2003. – 254 с. – ISBN 5-691-00487-5

23. Евладова Е.Б. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева. – Москва, 1996.

24. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 10.09.2023 г.) – URL: <http://www.zakon.kz/> (дата обращения 12.01.2024)

25. Звездочкин В.А. Хореографическая педагогика. Основы подготовки специалистов-хореографов: учебное пособие / науч. ред. В.А. Звездочкин, рук. авт. кол. Ю.И. Громов. – СПб.: СПбГУП, 2006. – 632 с.

26. Зеер Э.Ф. Психология профессии: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Акад. Проект: Фонд «Мир», 2005. – 329 с. – ISBN 5-8291-0469-5.

27. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. – ISBN 978-5-98704-069-8

28. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования. – URL:<http://www.bigpi.biysk.ru/> (дата обращения 14.02.2024)

29. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. – 2008. – № 1. – С. 4-25.

30. Иванова Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е.О. Иванова // Право и образование. – 2007. – № 10. – С. 36-44.

31. Козырев Н.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования / Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Современная педагогика. – 2015. – № 8. – URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791> (дата обращения: 03.02.2023).

32. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

33. Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства РК от 28 марта 2023 года № 249

34. Крылова Н.Б. Принцип дополнительности как особенность самоорганизации образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – 2006. – Вып. 4 (28).

35. Кульбекова А.К. Дидактические основы профессиональной подготовки хореографов в вузах Казахстана / А.К. Кульбекова // Наследие и современные проблемы хореографического образования: сб. научных статей, посв.100-летию Ш. Жиенкуловой. – Астана, 2012. – с. 123-133.

36. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е.А.Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.

37. Ломакина О. Этапы проектирования деятельности / О. Ломакина // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 127-130.

38. Маркова С.М. Прогнозирование и проектирование педагогического процесса в профессиональном образовании / С.М. Маркова // Научный поиск. –2015. – №3. – С. 72-74.

39. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: методическое пособие / Е.И. Машбиц. – Киев: Вища школа, 1987. – 224 с. – URL <https://rep.bntu.by> (дата обращения 12.04.2024)

40. Мельникова Е.П. Требования к педагогической деятельности педагога-хореографа на современном этапе образования в высших учебных заведениях культуры и искусства // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 1 (79). – Ч. 2. – С. 90-93
41. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва, 1998. – 376 с. – ISBN 5-7695-1666-6.
42. Михалев И.А. Педагогическое моделирование в детерминации определений категориального аппарата современной педагогики / И.А. Михалев, И.В. Бойкова, Е.Ю. Шварцкопф // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 10. – URL: <https://human.snauka.ru/2015/10/12721> (дата обращения: 25.08.2023).
43. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
44. Муравьева Г.Е. Теория и технология обучения проектированию образовательного процесса: Монография / Г.Е. Муравьева. – Шуя: Изд-во «Весть» Шуйского гос. пед. унта, 2005. – 104 с.
45. Нилов В.Н. Художественно-творческое развитие школьников хореографическим искусством в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования / В.Н. Нилов // Педагогика искусства. – 2017. – №. 2. – С. 128-134.
46. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
47. Об утверждении Типовых учебных планов и образовательных программ детских музыкальных школ, детских художественных школ и детских школ искусств. Приказ МОиН РК от 29.12. 2011г. № 543. – газета «Казахстанская правда», от 29 мая 2012 года, – № 157-158
48. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.

49. Палилей А.В., Бондаренко А.А. Процесс формирования профессиональной готовности педагога-хореографа к практической деятельности // Вестник КемГУКИ, 2017. – С. 210-216

50. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – Москва: Academia, 2005. – 173с. – ISBN 5-7695-2145-7

51. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович; под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Академия, 2014. – 619 с. – ISBN 978-5-4468-0229-6.

52. Положение о деятельности внешкольных организаций. Постановление Правительства РК от 22.06.2001 г. № 849. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/> (дата обращения: 29.04.2023).

53. Пуляева Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: Учебное пособие / Л.Е. Пуляева. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. – 83 с.

54. Радионова Н.Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф. Радионова, А.Л. Тряпицына // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Омск, 2006.

55. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов на Дону, 1996. – 512 с. – ISBN 5-8480-0046-8 : Б. ц.

56. Русинова С.А. Специфика педагогической деятельности в хореографическом образовании / С.А. Русинова, В.Г. Макарова // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой, 2008. – №2 (20) . – С. 63-75

57. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: уч. пособие / Т.П. Сальникова. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 125 с. – ISBN 978-5-89144-792-9

58. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с. – ISBN 5-691-00814-5 (в обл.).

59. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Сачков. – Ростов н/Д., 1996.

60. Сластенин В.А. Педагогика: Уч. пособие для студентов пед. уч. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – Москва: Школа-Пресс, 2000 – 512 с. – ISBN 5-88527-171-2

61. Таюпова Э.К. Особенности дополнительного образования детей в республике Казахстан как особой многоуровневой педагогической системы / Таюпова Э.К. – URL: https://www.rusnauka.com/25_DN_2008/ (дата обращения: 29.04.2023).

62. Фоминых М.В. Особенности применения технологии моделирования в профессионально-педагогическом образовании / М.В. Фоминых // Теория и практика образования в современном мире: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб: Реноме, 2012. – С. 194-196. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped> (дата обращения: 29.04.2023).

63. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А.В. Цыганов // Известия Рос. гос. пед. университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – № 136. – С. 136-143.

64. Чурашов А.Г. Инновационные подходы в формировании и развитии творческого потенциала ребенка на занятиях хореографией / А.Г. Чурашов // Астана как центр межкультурных коммуникаций и международного сотрудничества в области хореографического искусства: Сб. ст. межд. науч.-практ. конф. – Астана: НАО «КазНАХ», 2018. – 322 с.

65. Чурашов А.Г. Педагогическая модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами хореографии / А.Г. Чурашов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №. 8. – С. 184-195

66. Шишкарёва Т.А. Некоторые аспекты детерминации понятия «успешность педагогической деятельности» в системе непрерывного

профессионального образования / Т.А. Шишкарёва, Я.С. Кононцова, С.В. Ертышова // Инновационная наука. – 2015. – №7 (2). – С. 136–138.

67. Шукирова А.У. Профессиональное становление специалиста – педагога хореографии // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2015. – № 5 (14), Педагогические науки. – С. 156-158

68. Щетинская А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999.

69. Юнусова Е.Б. Учебно-методическое пособие. Магистерская диссертация: методика написания и требования к оформлению / Е.Б. Юнусова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018

70. Юдин В.В. Общепедагогические технологии: монография / В.В. Юдин. – Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

71. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14. – URL:[http:// www.edu.ru](http://www.edu.ru). (дата обращения 27.08. 2023).

72. Якушева С.Д. Педагогическая техника – основа педагогического мастерства /С.Д. Якушева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – 2. – С. 182-190.

73. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Смысл, 2001. – 366 с.

74. Яценко Н.Ю. Некоторые особенности верификации качества педагогического моделирования в детерминации категории «воспитание» // Роль психологии и педагогики в развитии общества: сб. стат. Междун. науч.-практ. конф. (Уфа, 23 июня 2015 г.). – Уфа: Омега Сайнс, 2015. – С. 83-85.