

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Воронежский государственный университет»**

*На правах рукописи*

**ФРОЛОВА Олеся Сергеевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ  
ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

**на соискание ученой степени**

**кандидата педагогических наук**

Научный руководитель –  
доктор психологических наук,  
кандидат педагогических наук,  
профессор Абдалина Л. В.

Воронеж 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ .....  | 3   |
| Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ<br>ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В<br>ПРОЦЕССЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....     | 15  |
| 1.1 Структурно-содержательные характеристики инновационной компетенции<br>педагога .....  | 15  |
| 1.2 Характеристика внутришкольного процесса повышения квалификации<br>педагога .....  | 37  |
| 1.3 Педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога<br>в процессе внутришкольного повышения квалификации .....                                    | 62  |
| ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....   | 81  |
| Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ<br>ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ<br>ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....                | 83  |
| 2.1 Организационно-методическое обеспечение опытно-экспериментальной<br>работы.....   | 83  |
| 2.2 Педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога<br>в процессе внутришкольного повышения квалификации .....                                   | 106 |
| 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию<br>инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения<br>квалификации..... | 126 |
| ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....   | 145 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....   | 147 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....  | 151 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ.....   | 181 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В период эпохи инновационного развития общества обновление образовательной системы должно основываться, в первую очередь, на «профессиональной инновационной компетентности руководителей и педагогов» (Д. А. Медведев). Поэтому актуальной тенденцией модернизации российского образования, согласно Приказу Министерства образования и науки РФ (№ 499), выступает не только профессиональная подготовка в виде организации образования, но и оптимизация порядка и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам и реализация отечественной парадигмы – образование через всю жизнь.

Перспективным потенциалом в реализации инновационных компетентностно-ориентированных программ подготовки педагогов обладает внутришкольная система повышения квалификации, которая должна быть направлена на подготовку педагогов с учетом их педагогических потребностей и через обучение новым психолого-педагогическим знаниям, умениям в реальных условиях конкретной образовательной организации; на совершенствование профессионально-педагогической компетентности и составляющих ее компетенций; на оптимальное использование накопленных сформированных ресурсов школы и реализацию традиционного и инновационного потенциала профессионально-образовательной среды школы.

Анализ актуальных проблем постдипломного образования педагогов свидетельствует, что сегодня около 38% педагогов считают себя недостаточно подготовленными к осуществлению инновационной деятельности и не владеют должным опытом реализации инновационной компетенции (Л. В. Абдалина, Н. В. Кузьмина, Л. С. Подымова и др.). Несмотря на социальную значимость, потребность общества в педагогах, способных воспринимать, разрабатывать и внедрять инновации в образовательный процесс школы, внутришкольная система повышения квалификации педагога, как альтернатива их традиционному дополнительному образованию, все еще ограничена в практике организации,

обобщения, распространения инновационного опыта и сопровождения профессионально-личностного развития педагога.

В связи с этим необходимо разработать научно-практические основы совершенствования профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций за счет реализации преимуществ внутришкольного повышения квалификации и применения инновационных форм и методов.

**Степень разработанности проблемы.** Общим основанием для исследования проблемы формирования инновационной компетенции педагога явились работы по профессиональной компетентности современного специалиста, в которых рассматривается ее структура, содержание, функции, а компетентность структурно представлена в виде составляющих ее компетенций (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, М. Д. Ильязова, С. Е. Шишов и др.).

Вопросам формирования различных видов компетенций современного педагога – методической, дидактической, исследовательской, проектировочной, коммуникативной, акмеологической, инновационной и др. – посвящены работы Л. В. Абдалиной, И. Ф. Бережной, Н. И. Вьюновой, И. А. Колесниковой, Н. Е. Копытовой, Е. В. Кривотуловой, Н. В. Линьковой, Л. Н. Макаровой, А. А. Меркушевой, Т. М. Талмановой, А. В. Хуторского и др.

В психологических и педагогических исследованиях накоплен обширный материал, касающийся изучения различных аспектов педагогической инноватики: теоретических основ и сущности педагогических инноваций (В. Л. Аношкина, М. В. Волынкина, Г. И. Герасимов, В. И. Загвязинский, Л. В. Илюхина, Н. И. Лапин и др.); структуры и готовности педагога к инновационной деятельности (И. Б. Белявская, С. Н. Востокова, М. В. Кларин, Е. Л. Подвигина, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др.); этапов, логики, закономерностей и жизненного цикла инновационного процесса (В. И. Загвязинский, И. О. Истрофилова, Р. Н. Юсуфбекова и др.); типологий нововведений (М. С. Бургин, А. И. Пригожин и др.); типологии инноваторов (Э. Роджерс).

Имеется немало работ, изучающих проблемы и перспективы системы повышения квалификации, в том числе внутришкольной (Н. М. Борытко,

С. В. Власенко, М. Н. Докучаева, В. В. Журавлева, И. К. Кобзенко, Л. А. Обухова, В. В. Краевский, Э. М. Никитин, Л. Н. Панова, И. В. Просвирина и др.). Тем не менее вопросы, касающиеся формирования инновационной компетенции педагога, являются мало изученными и не получили должного отражения в научно-педагогической литературе.

Анализ актуальности и разработанности проблемы формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации позволил выделить ряд **противоречий**:

– между объективной потребностью общества, государства в педагоге-инноваторе и недостаточными научно-практическими разработками в решении данной проблемы во внутришкольной системе повышения квалификации;

– между влиянием инновационной компетенции на результативность педагогического труда и недостаточной изученностью компонентов инновационной компетенции как педагогического конструкта;

– между потребностью педагога в реализации инновационной компетенции и его неготовностью к этому.

**Научная задача исследования** заключается в разработке основных теоретических и практических положений формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации.

**Цель исследования:** разработать теоретические и научно-практические положения формирования инновационной компетенции педагога и реализовать их в процессе внутришкольного повышения квалификации.

**Объект исследования:** формирование инновационной компетенции педагога.

**Предмет исследования:** формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации.

В качестве **гипотезы исследования** выступает предположение о том, что формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации будет осуществляться успешно, если:

– уточнено содержание понятия «инновационная компетенция педагога» и ее структурная организация, что позволит компетентно разработать и реализовать педагогическую модель;

– учитывается специфика внутришкольного повышения квалификации, которая явилась основанием определения параметров организации педагогического практикума;

– разработана и проверена эффективность педагогической модели, раскрывающей содержание целевого, методологического, содержательного, формирующего и результативного блоков;

– разработан и апробирован практикум «Совершенствование инновационной компетенции педагога», который включает теоретический и практический разделы, организационно-методическое обеспечение и аналитический, реализующий, обобщающий этапы последовательного развития компонентов инновационной компетенции педагога;

– обоснована и реализована совокупность педагогических условий, способствующая эффективности формирования инновационной компетенции педагога.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

– раскрыть содержание понятия «инновационная компетенция педагога», ее структурные компоненты и определить уровни развития;

– на основе анализа педагогической и психологической литературы выявить специфику внутришкольного повышения квалификации педагога;

– разработать и проверить эффективность педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации;

– разработать и апробировать педагогический практикум и организационно-методическое обеспечение формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации;

– определить совокупность педагогических условий, необходимых для формирования инновационной компетенции педагога.

**Методологическая основа исследования** включает следующие подходы:

– *системный подход*, обеспечивающий изучение процесса формирования инновационной компетенции педагога в виде целостного образования, для которого характерны цель, наличие компонентов, их внутренние и внешние связи, поэтапность организации процесса (В. А. Барабанщиков, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, В. П. Симонов и др.);

– *деятельностный подход*, определивший организацию целенаправленной деятельности педагога, построенную в логике целостного учета ее основных компонентов – потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа результатов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.);

– *компетентностный подход*, служащий основой и раскрывающий практико-ориентированную нацеленность процесса формирования инновационной компетенции на обеспечение готовности педагога самостоятельно решать задачи инновационной деятельности, владеть соответствующими методами и средствами инновационной деятельности (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

– *инновационный подход*, позволивший раскрыть общие положения, принципы, определяющие инновационный характер организации процесса формирования инновационной компетенции педагога, его методическое, дидактическое сопровождение (М. В. Кларин, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др.);

– *средовый подход*, раскрывающий особенности и возможности образовательной среды школы как комплексного целенаправленного воздействия на профессионально-личностное развитие педагога (И. Ф. Бережная, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, И. И. Сулима и др.).

**Теоретическую основу** исследования составили: научные идеи в области профессиональной компетентности и различных видов компетенций педагога (А. А. Вербицкий, Л. Н. Макарова, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, А. М. Новиков, Е. Э. Смирнова и др.); ведущие положения теории обучения взрослых

(С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин и др.); научные исследования, посвященные проблемам непрерывного образования и повышения квалификации педагога (В. В. Краевский, Э. М. Никитин, Л. А. Обухова, В. А. Сластенин и др.); идеи внутришкольного повышения квалификации педагога (М. Н. Докучаева, Л. Н. Панова, И. В. Просвирина, Е. В. Ракульцева и др.), а также работы, посвященные инновационной деятельности педагога, инновационным процессам в образовании (М. В. Кларин, Л. С. Подымова, А. И. Пригожин, Э. Роджерс, В. А. Сластенин и др.).

**Методы исследования:** теоретические (анализ, обобщение, сравнение и систематизация данных, моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности); методы обработки результатов исследования (качественный и количественный анализ данных, t-критерий Стьюдента, метод экспертной оценки). Конкретные методики исследования: «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.), «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин), «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская), «Барьеры педагогической деятельности» («Выявление способности учителя к саморазвитию») (Е. И. Рогов).

**Опытно-экспериментальной базой исследования** выступило муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 54 г. Воронежа. В исследовании приняли участие 148 педагогов. В формирующем эксперименте принимали участие 52 педагога.

#### **Основные этапы исследования.**

*1 этап (2013-2014 гг.).* На данном этапе анализировалась научная литература по теме исследования, изучался феномен «инновационная компетенция педагога» и ее структура, были определены методологические подходы к исследованию и его теоретические основы. Был проведен констатирующий этап эксперимента, анализ и интерпретация его результатов, что



послужило базой для проведения второго этапа опытно-экспериментальной работы.

*2 этап (2014-2016 гг.).* Разрабатывалась педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации и определялась и реализовывалась совокупность педагогических условий; был проведен формирующий этап эксперимента, в ходе которого было реализовано организационно-методическое сопровождение формирования инновационной компетенции посредством педагогического практикума, анализ и интерпретация результатов эксперимента.

*3 этап (2016-2018 гг.).* Завершение экспериментального исследования – проведение обработки данных, обобщение результатов и подготовка выводов исследования; уточнение теоретических положений, формулирование рекомендаций субъектам образовательного процесса и определение направлений дальнейших исследований.

#### **Научная новизна исследования:**

- уточнено содержание понятия «инновационная компетенция педагога» как компонента профессиональной компетентности, обеспечивающего инновационный уровень и качество образовательного процесса, воплощение актуальных и потенциальных способностей его субъектов. Выделены компоненты, критерии и показатели инновационной компетенции педагога, которые позволили определить ее особенности и уровни;

- раскрыта специфика внутришкольного повышения квалификации, отражающая процессуальные (содержание, этапы, логика), динамические (устойчивость, интенсивность, пропорциональность), результативные (продуктивность, эффективность) особенности и возможности внутришкольного формирования инновационной компетенции всех педагогов;

- разработана и экспериментально проверена педагогическая модель, воспроизводящая существенные свойства процесса формирования инновационной компетенции педагога, характеризующая *целевой, методологический, содержательный, формирующий и результативный* блоки;

– определена и научно обоснована совокупность педагогических условий, влияющих на формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации: *организационные* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологические* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход) и *управленческие* (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации, планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что полученные результаты вносят вклад в развитие теории дополнительного профессионального образования педагогов: расширены теоретические представления об инновационной компетенции педагога, в частности, о содержании структурных компонентов; спроектирована и обоснована теоретическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, позволившая конкретизировать формы и методы формирования данной компетенции и дополнившая научные представления о содержании и развивающих возможностях внутришкольного повышения квалификации педагогических кадров.

**Практическая значимость исследования** состоит в возможности использования его содержания и выводов в практике повышения квалификации педагогов в школе; в работе методических семинаров, школ педагогического мастерства; при разработке программ работы с молодыми педагогами. Разработанный педагогический практикум может выступать основой для модификации новых образовательных программ внутришкольного повышения квалификации педагогов. Результаты теоретического и эмпирического исследования были внедрены в образовательный процесс школы № 54 г. Воронежа.

**Степень достоверности результатов** исследования обусловлены: определением фундаментальных методологических позиций; соответствием разработанных положений о повышении квалификации педагогических кадров и федеральных государственных образовательных стандартов; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; развернутым качественным анализом экспериментальных данных, подтверждаемых методами математической статистики; внедрением результатов исследования в практику работы школы № 54 (г. Воронеж).

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Инновационная компетенция педагога определяется в исследовании как составляющая профессиональной компетентности педагога, которая проявляется в способностях, знаниях, умениях, качествах педагога создавать, осваивать и внедрять педагогические инновации, улучшающие продуктивность образовательного процесса и обеспечивающие реализацию личностно-профессионального потенциала субъектов образовательного процесса. Ее структурными компонентами выступают: *мотивационный, проективный, когнитивный, технологический, креативный, регулятивный*.

В качестве *критериев* и соответствующих им *показателей* выделены: *мотивационный* (личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию); *проективный* (знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися); *когнитивный* (знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции инновационной деятельности); *технологический* (умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент); *креативный* (восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений); *регулятивный* (способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций). Уровнями

развития инновационной компетенции педагога являются: *репродуктивный, алгоритмизирующий, продуктивный и творческий*.

2. Внутришкольное повышение квалификации представляет собой процесс, направленный на обучение педагогов новым знаниям, умениям, навыкам, на совершенствование их профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций и способствующий удовлетворению профессионально-образовательных потребностей педагогов, повышению качества образования и конкурентоспособности школы. Специфика внутришкольного повышения квалификации характеризуется: непосредственной ориентацией на целенаправленное, предметно-содержательное решение первостепенных задач школы и затруднений конкретных педагогов; совместным обучением педагогического коллектива на основе единых профессионально-ценностных ориентиров; реализацией наиболее эффективных и предпочтительных для педагогов школы традиционных и инновационных форм и методов; обеспечением возможности осуществления индивидуальных траекторий непрерывного профессионально-личностного развития каждого педагога непосредственно на рабочем месте; использованием традиционного и развитием инновационного потенциала профессионально-образовательной среды школы; едиными основаниями управления и мониторинга процесса повышения квалификации всех педагогов; реальными организационно-экономическими преимуществами.

3. Педагогическая модель формирования инновационной компетенции в процессе внутришкольного повышения квалификации педагога включает пять основных взаимосвязанных блоков: *целевой* (цель – формирование инновационной компетенции педагога; задачи – раскрыть содержание понятия «инновационная компетенция педагога» и ее структурную организацию; выделить и реализовать педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога; разработать организационно-методическое обеспечение в виде педагогического практикума); *методологический* (подходы – системный, деятельностный, компетентностный, инновационный, средовой; принципы – проблемности, профессионально-педагогической направленности, творческой

активности, систематичности); *содержательный* (компоненты, критерии, показатели и уровни инновационной компетенции); *формирующий* (педагогический практикум – теоретический и практический разделы, этапы; совокупность педагогических условий – организационные, психологические и управленческие); *результативный* (прогнозируемый уровень инновационной компетенции педагога).

4. Педагогический практикум «Совершенствование инновационной компетенции педагога» включает теоретический и практический разделы, соответствующие *формы* (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе формы неформального образования (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие); *методы* (проблемного обучения (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация); и *этапы* последовательного развития компонентов инновационной компетенции педагога (аналитический, развивающий, обобщающий).

5. Совокупность педагогических условий, способствующих повышению уровня инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, включает: *организационные* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологические* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход) и *управленческие* (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации, планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

**Апробация работы и внедрение результатов исследования.**

Основные теоретические положения, выводы и результаты диссертационного исследования отражены в научных докладах и получили одобрение на международных научно-практических конференциях: «Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход» (Воронеж, 2014); «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности» (Воронеж, 2014, 2015, 2017, 2018; Черногория, 2016); «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике» (Воронеж, 2014); «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной памяти академика В. А. Сластенина (Воронеж, 2016; Рязань 2017); «Развитие личности как стратегия современной системы образования» (Воронеж, 2016); «Психолог и вызовы современного мира» (Тамбов, 2016; Липецк, 2016); «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016); International Conference on development of education and psychological science in Eurasia (Vienna, 2016); «Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС» (Воронеж, 2018). Материалы и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета (Воронеж, 2016, 2017). По теме исследования опубликована 21 работа.

**Структура диссертационной работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, списка литературы (292 наименования), приложений. Общий объем диссертации – 217 страниц. В работе приведены 4 таблицы, 9 рисунков, 8 приложений.

# **Глава 1. Теоретико-методологические основания изучения формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации**

## **1.1. Структурно-содержательные характеристики инновационной компетенции педагога**

Выбор инновационного пути развития в качестве стратегического направления модернизации современного образования диктует необходимость в эффективно действующем педагоге – способном гибко реагировать на новые условия педагогической деятельности; творчески решать педагогические задачи; стремиться к профессиональным и личностным достижениям; воспринимать и создавать инновации, обогащая педагогическую теорию и практику.

Поиск наиболее эффективных ресурсов повышения качества образования в школе обращает наше внимание на инновационную компетенцию педагога, как наиболее актуальное и перспективное профессионально-личностное образование в структуре профессиональной компетентности современного педагога. Мы акцентируем внимание на инновационной компетенции педагога, как на необходимом условии успешной организации образовательного процесса в контексте новой парадигмы образования.

Главной целью педагогической деятельности, согласно федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), является «создание условий для формирования и развития каждого обучающегося как нравственной, компетентной личности средствами образовательной деятельности» [цит. по: 208, с. 7]. Ее достижение, отвечая требованиям модернизации образования, может быть обеспечено реализацией педагогом диагностической, ориентационно-прогностической, конструктивно-проектировочной, организаторской, информационно-объяснительной, коммуникативно-стимулирующей, аналитико-

оценочной, исследовательско-творческой функций осуществления профессионально-педагогической деятельности на инновационном уровне.

Ученые обоснованно рассматривают инновационный вид деятельности педагога как важный ресурс, наделенный потенциалом инновационного сознания и творчества, способностью отвечать на вызовы «быстрорастущего» общества. Целостное и комплексное представление о сущности инновационной компетенции педагога формировалось с учетом точек зрения ученых на базовые педагогические понятия - «инновация», «инновационный процесс» и «инновационная деятельность».

Впервые термин «инновация» был отмечен во французском языке как определение нового в социально-культурных сферах деятельности. В XIX веке данный феномен встречался в научных исследованиях по культурологии и в данное понятие вкладывалось значение некой культурной традиции, перемещенной в новый культурный ареал, в котором традиция трансформируется в инновацию. Далее изучением инноваций заинтересовались ученые-экономисты и трактовали инновацию как: «... процесс, в котором изобретение или идея приобретает экономическое содержание» [242, с. 98]; «... процесс, который через практическое использование идей или изобретений приводит к созданию лучших по свойствам изделий и технологий, и в случае, если инновация ориентирована на экономическую выгоду, прибыль, то ее появление на рынке сможет принести добавочный доход» [216, с. 118]; «... особый инструмент предпринимателей, средство, с помощью которого они используют изменение как шанс для разного рода бизнеса или услуг» [286, Р. 55]. Применительно к научному изучению инноваций в системе образования, следует отметить, что их систематические исследования начались в конце 1950-х гг. С учетом имеющегося многообразия интерпретаций в русском языке феномена «инновация» мы выделяем наиболее принципиальные для понимания сути инноваций: модернизация чего-либо; новые формы организации [25, 229, 256].

Если обратиться к толкованию термина «инновация» в русском языке, то следует отметить, что в словарях С. И. Ожегова и В. И. Даля понятие



«инновация» отсутствует. В толковом словаре С. И. Ожегова присутствует термин «новация» – «нечто новое, новшество» [172, с. 336]. В свою очередь, под «новшеством» понимается новый порядок, новый обычай, новый метод, изобретение, новое явление [там же]. В словаре В. И. Даля термин «новшество» трактуется как «введение новизны, новых обычаев, порядков» [73, с. 384]. В философских источниках инновация раскрывается как «...нововведение явлений культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание («социализировались»); закрепившиеся (зафиксированные) в знаковой форме и (или) в деятельности посредством изменения способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности» [255]. С психологической точки зрения, инновация – это результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов, форм, технологий, внедрение новых организационных решений и т.д., удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения [161].

Если в словарной интерпретации инновация – это нововведение, модернизация, новшество, новообразование, а также результат творческой деятельности человека, то в педагогической науке понимание инновации более многозначно и многофункционально. Далее считаем необходимым уточнить существующие в педагогической науке подходы к определению понятия «инновация», что позволит нам не только грамотно раскрыть ее сущностные характеристики, но и определить детерминанты, влияющие на качество ее создания, внедрения и распространения.

Согласно первому подходу, «инновация» в педагогике – это изменения на основе нововведений (Н. В. Бордовская, И. П. Подласый, А. А. Реан и др.). Критерием инновационности является новизна (по принципу «известно – неизвестно», «было – не было»). Таким образом, инновацией можно назвать любое новшество, а оценка эффективности инновации может выражаться в градации от «приводящая к позитивным изменениям в образовании» до «негативно влияющая на образовательный процесс». Обоснованной нам

представляется точка зрения В. И. Загвязинского, в трактовке которого инновация заключает в себе только прогрессивное начало: «... это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования» [89, с. 16].

В рамках второго подхода (Ю. К. Бабанский, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др.) инновации рассматриваются как введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителя и учеников. В русле данного подхода инновацией в образовании следует считать только нововведения, ведущие к позитивным, улучшающим изменениям в той образовательной системе, в которой они применяются. Обоснованность и эффективность влияния такой точки зрения связаны с тем, что «субъектом изменений становятся сами люди, их положение, статус, привычки, отношения», а «предметом» деятельности инноваций становится «живая», развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика» [223, с. 16].

В следующем подходе утверждается, что инновацией может считаться не всякое оптимизирующее образовательную систему привнесение новизны. Так, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков и Н. П. Капустин считают необходимым разграничивать понятия «инновация», «нововведение» и «новшество». По их мнению, инновация есть привнесение новизны в содержание и организацию; нововведение – привнесение нового только в организацию процесса, а новшество несет в себе сущность нового способа, методики, технологии [269]. Также можно выделить три основных точки зрения по трактовкам инновации [111].

Первая заключается в отождествлении инновации с открытием, нововведением, новшеством. Так, например, с точки зрения Н. М. Авсянникова, «...инновация (нововведение) – это результат практического или научно-технического освоения новшества» [5, с. 12]. Согласно второй точке зрения, инновация рассматривается как «...процесс создания новой продукции,

технологии, как новшество в сфере организации, экономики и управления производством» [176, с. 6]. Третья точка зрения заключается в том, что инновация рассматривается как процесс внедрения в производство новых изделий, элементов, подходов, качественно отличных от предшествующего аналога. Как отмечает М. В. Волюнкина, «...инновация – вовлечение в экономический оборот результатов интеллектуальной деятельности, содержащих новые, научные знания с целью удовлетворения общественных потребностей» [50, с. 8]. Как видно в данных подходах, в изучении инноваций акцентируется внимание на процессуальном и результативном аспектах понимания сути инноваций.

Несмотря на известные различия в понятийном отношении к термину «инновация» в системе образования, мы придерживаемся рассмотрения в настоящем исследовании инновации такого типа, который является продуктом осознанной, целенаправленной научной деятельности педагога, готового к принятию системного нововведения, то есть к восприятию, открытию нового в результате теоретических, прикладных исследований; к созданию (разработке) новшества в виде какого-либо образца; к внедрению, практическому применению новшества, его доработке; к его распространению, более широкому внедрению и к замене его эффективным, новым продуктом. Нацеленность на подготовку педагога, способного думать нешаблонно, искать нетрадиционный подход к «вечным» проблемам, ориентироваться на производство нового знания, испытывать потребность в творческом поиске, то есть наделенного инновационной компетенцией – способностью создавать, осваивать и продуктивно использовать педагогические новшества, должна занимать в образовательном процессе системы повышения квалификации, в том числе внутришкольного, центральное место.

Значительный вклад в педагогическую инноватику внесен Л. С. Подымовой и В. А. Слостениным в исследовании «инновации» как «... целенаправленного изменения, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новое, относительно стабильные элементы» [223, с. 10].

Похожей точки зрения придерживается А. И. Пригожин и трактует инновацию (нововведение) как: «...целенаправленное изменение, которое вносит в сферу внедрения (организацию; население, общество и т.д.) новые относительно стабильные элементы экономического, организационного, управляющего, правового и педагогического характера» [193, с. 36]. Как видно, автор рассматривает нововведения (инновации) именно как процесс целенаправленной деятельности людей-инноваторов, готовых к инновационной деятельности и наделенных необходимой для этого инновационной компетенцией. М. В. Кларин дополняет традиционную трактовку и считает, что инновация «...относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к изменениям в образе деятельности, стиле мышления обучаемых» [114, с. 7]. Характеризуя инновацию, Г. М. Коджаспирова дополняет ее пониманием, наряду с отмеченными, существенной особенностью – это изменение, вносящее в образовательную среду «улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [120, с. 48].

Интересен опыт зарубежных авторов, которые также рассматривают отдельные теоретические и практические аспекты инновационных процессов, конкретные изменения в системе образования за счет внедрения педагогических новшеств [286, 287, 291, 292]. В работах американских и английских ученых анализируются вопросы управления инновационными процессами; условия организации изменений; разрабатываются способы их распространения; предлагаются эффективные рекомендации. Кроме того, изучаются факторы и источники их возникновения и функционирования, препятствия на пути освоения и распространения инноваций; уточняется новая роль учителя-исследователя в инновационных школах; анализируются специфические проблемы введения, освоения и применения новшеств в разных звеньях системы образования, отрабатывается методика исследования новых явлений (Ч. Ламсден, А. Николс, Ж. Файндлей, А. Хаберман, Р. Хейвлок и др.).

Ж. Файндлей и Ч. Ламсден, рассматривая природу инноваций, приходят к выводу, что «... инновация – это любое открытие, которое достигло некоторого

уровня принятия в рассматриваемом обществе» [287, Р. 10]. Достаточно глубоко разработан социально-психологический аспект распространения нововведений в инноватике Э. Роджерсом: типология участников нововведенческого процесса, их отношение к новшеству, готовность к восприятию и др. [цит. по 223].

В соответствии с отмеченным, считаем возможным рассматривать педагогическую инновацию как введение нового в цели, содержание и организацию образовательного процесса в школе с целью оптимизации, улучшения и повышения его качества, обеспечения возможности актуализации, воплощения и развития духовно-нравственной, интеллектуальной, творческой, эмоциональной сфер личности всех субъектов образовательного процесса. То есть, педагогическая инновация, с одной стороны, это цель и результат изменений образовательного процесса и образовательной системы в целом. С другой стороны, «...процесс осуществления запланированных изменений, в результате которых образовательный процесс приобретает новое, более совершенное состояние» [22, с. 42].

Наш подход к изучению инновационной компетенции педагога соотносился со сформированными в педагогической инноватике представлениями относительно: сущности инноваций (В. И. Загвязинский, А. И. Пригожин и др.); типологий нововведений (Н. С. Бургин, А. И. Пригожин и др.); закономерностей, жизненного цикла, структуры инновационного процесса (И. О. Истрофилова, А. И. Пригожин, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, В. А. Сластенин, Р. Н. Юсуфбекова и др.); критериев инноваций (В. М. Полонский) [38, 89, 193, 191, 223, 279, 292].

В соответствии с отмеченным, мы рассматриваем инновацию именно как процесс и результат целенаправленной деятельности педагогов-инноваторов, включающей три основных блока жизненного цикла инновации: создание (возникновение, зарождение), освоение (разработка) и применение инноваций (внедрение, распространение). В единстве взаимодействия своих структурных связей они призваны значительно улучшить и ускорить процессы обновления образования.

Несмотря на то, что приведенная последовательность основных этапов осуществления инновационного процесса несколько упрощена, она в полной мере отражает не только жизненный цикл и структуру инновационного процесса, но и предположительно указывает на профессиональные и личностные характеристики педагогов, осуществляющих нововведения, имплицитно разводя педагогов на тех, кто не способен и способен приобретать новые профессиональные компетенции и выражать их в реализуемой способности к инновационной деятельности. В рамках внедрения педагогических новшеств непосредственно в школе педагоги осуществляют инновационную деятельность, в ходе которой у них формируется инновационная направленность, инновационное сознание, инновационное поведение, необходимые для успешного осуществления инновационной компетенции.

*Инновационную направленность* следует рассматривать как: фактор достижения педагогом профессионализма, вершин в профессии; сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, проявляющиеся в новых, прогрессивных способах объективации потенциалов личности в деятельности и отношениях и определяющие характер ее индивидуализации. Л. С. Подымова характеризует личность с инновационной направленностью и наделяет ее такими характеристиками, как открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения; умение координировать свою точку зрения с другими; открытость, общительность. «Инновационность – это открытость личности культуре и обществу» [223, с. 106]; потребность в обновлении, преобразовании педагогической деятельности за счет порождения, разработки и применения нового.

*Инновационное сознание* – это «...творческое сознание педагога по осмыслению содержания и структурной организации инновационной деятельности; оно характеризуется сложной системой ценностно-нормативных и потребностно-мотивационных компонентов сознания личности» [101, с. 125] и включает интересы, цели, мотивы, ориентации, связанные с осуществлением

нововведений [186]. Инновационное сознание, по мнению А. А. Поскрякова, может характеризоваться следующими параметрами: 1) доминированием ориентации на инновационную деятельность по сравнению со стандартной; 2) наличием оценки (или шкалы) инновативности; 3) устойчивой мотивацией достижений; 4) инновационными потребностями; 5) инновационными замыслами [цит. по: 244]. Инновационное сознание педагогов проявляется в процессе освоения, разработки и внедрения нововведений в педагогический процесс и является результатом накопленного педагогом опыта осуществления инновационной деятельности и выступает регулятором его инновационного поведения.

*Инновационное поведение.* В рамках психологии инновационное поведение трактуется Г. В. Залевским как: «... генерация новых идей либо принятие новых идей, генерируемых другими людьми (и активная их реализация, пропаганда, отстаивание)» [91, с. 8]. В исследовании И. Т. Балабанова инновационное поведение предстает как «... процесс, направленный на разработку инноваций, реализацию результатов законченных научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки» [15, с. 18]. Н. Ю. Молостова рассматривает инновационное поведение как «... функциональную систему прогрессивных изменений, которая детерминирована инновационным потенциалом личности (сообщества), включающим способность создавать, воспринимать, реализовывать инновации, своевременно избавляться от устаревшего, нецелесообразного опыта, и творческими стремлениями личности (коллектива) по преобразованию окружающей действительности» [151, с. 133]. Таким образом, инновационное поведение носит многоаспектный характер и включает все виды поведения педагога, которые существенно влияют и позволяют обогатить инновационный процесс и инновационную деятельность.

В нашем исследовании инновационное поведение отражалось в готовности и способности педагогов продуцировать, генерировать и внедрять новые идеи; раскрывалось в реализации ими собственного творческого потенциала, когда они выходили за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов в педагогической деятельности.

Если деятельность – это специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры, то инновационная деятельность педагога конкретизирована и «...направлена на преобразование существующих форм и методов воспитания, на создание новых целей и средств их реализации...» [223, с.61], на улучшение качества образовательного процесса в школе.

Инновационная деятельность и ее продуктивное осуществление «...как последовательное изменение явления, его переход в другое явление...» [269, с. 17] соотносится с этапами инновационного процесса, в ведущих структурных компонентах которого со всей очевидностью находим «прообразы» искомых слагаемых инновационной компетенции педагога: содержательную структуру (рождение, разработка, освоение новшеств в обучении, воспитании, работе и т.д.); организационную структуру (диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий этапы); деятельностную структуру – ведущую в данной иерархии структуру (совокупность компонентов – мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты) [191].

Таким образом, инновация как инновационный процесс объединяющий создание, освоение и применение педагогических новшеств, и инновационная деятельность педагога, направленная на обновление целей, средств, форм, методов ее реализации, процессуально и операционально обеспечивают и призваны значительно ускорить инновационное развитие и обновление, улучшение параметров образовательного процесса. Это творческая активность, осуществляемая педагогом с помощью новых средств деятельности, направленная



на прогрессивное преобразование практики образовательной деятельности с целью повышения ее эффективности и обеспечения самореализации всех участников образовательного процесса. Принимая данную точку зрения за понимание сущности инновационной деятельности педагога, и факт того, что эта деятельность раскрывается через сформированную у него инновационную компетенцию, считаем необходимым изучение структурно-содержательных характеристик инновационной компетенции педагога. Это предполагало предварительный анализ смысловой значимости терминов, определяющих базовые понятия «компетентность» – «компетенция» – «инновационная компетенция».

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что на современном этапе развития педагогической науки все еще отсутствует целостное представление относительно структуры и содержания понятия «инновационная компетенция педагога». В то же время, растущие требования к уровню профессиональной квалификации педагога диктуют необходимость обновления и разработки моделей, программ и технологий, адекватных современным ФГОС формирования ведущих профессиональных и общекультурных компетенций, в том числе, инновационной компетенции педагога [252, 253].

Для уточнения понятия «инновационная компетенция педагога» считаем необходимым рассмотреть содержания таких понятий, как «компетентность» и «компетенция». Согласно словарным, справочным и другим энциклопедическим источникам понятия «компетентность» и «компетенция» не являются синонимичными понятиями и по смыслу, и по содержанию не замещают друг друга. При этом проведенный сравнительно-сопоставительный анализ по справочным источникам трактовки компетенции, позволяет в качестве её ведущих характеристик выделить определенный круг знаний, умений, навыков, способствующий успешному выполнению деятельности.

Рассмотрим точки зрения ученых на данные феномены, представляющие интерес для нашего исследования. Анализу понятий «компетентность» и «компетенция», их соотношению и классификации посвящены работы многих

исследователей: В. И. Байденко, Л. Н. Болотова, А. А. Вербицкого, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. М. Новикова, Е. Н. Солововой, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др. Несмотря на имеющиеся различия в подходах, большинство ученых не идентифицируют данные понятия по смыслу, считая, что категория «компетентность» шире и глубже по сравнению с категорией «компетенция» и содержательно более наполненная.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, мы разделяем понятия «компетентность» и «компетенция» и считаем, что «компетентность» - это «... владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально- и личностно-значимой сфере» [262, с. 59], а «компетенция» - «...знание и опыт в определенной области, а также способность личности успешно действовать в нетрадиционных ситуациях» [264, с. 325].

Таким образом, инновационная компетенция, наряду с методической, дидактической, исследовательской, коммуникативной, акмеологической и другими компетенциями, выступает важным компонентом профессионально-педагогической компетентности современного педагога.

Принимая во внимание задачи нашего исследования, выделим несколько диссертационных работ, имеющих особую актуальность и затрагивающих различные проблемы изучения и формирования профессионально-педагогической компетентности и составляющих ее компетенций у педагога (Г. И. Боинчану, Г. М. Гаджикурбанова, Н. Е. Копытова, Н. В. Линькова, А. А. Меркушева, И. В. Усольцева, И. А. Эсаулова и др.).

Так, Г. М. Гаджикурбанова уделяет внимание научно-исследовательской компетенции будущего педагога, рассматривая ее как интегративную характеристику личности, объединяющую в единую систему знания, умения и владение способами реализации научно-исследовательских задач и раскрывает ее структуру через совокупность компонентов: теоретического, диагностического, проективно-конструктивного, операционального, рефлексивного, коммуникативного [58].

И. В. Усольцева изучает роль и специфику методической компетенции педагога в ситуации введения новых стандартов и считает, что – это интегративное качество личности, характеризующее профессиональную готовность педагогического работника к социально-психологической, коммуникативной и информационной деятельности; его способность к рефлексии и применению методических приемов и технологий для проектирования образовательного процесса в инновационной образовательной среде, нацеленного на развитие личности школьника через формирование универсальных учебных действий. Также автор раскрывает ее структуру через знаниевый, деятельностный, рефлексивный, автономный, личностно-мотивационный компоненты [249].

Г. И. Боинчану определяет инновационную компетентность преподавателя как психический феномен, характеризующий творческую направленность на качественное преобразование с помощью новых средств практики образовательной деятельности в целях повышения ее эффективности, а также его способность выявлять актуальные проблемы образования учащихся, находить и реализовать эффективные способы их решения. Согласно автору, инновационная компетентность включает: мотивационно-ценностный, когнитивный, морально-нравственный, операциональный и рефлексивно-коммуникативный компоненты [22].

Изучая инновационные компетенции преподавателя вуза, Н. Е. Копытова в своем исследовании акцентирует внимание на таких ее важных составляющих, как: «инновационная восприимчивость (готовность преподавателя к изменениям в профессиональной деятельности); инициативность (интеллектуальное качество личности, которое тесно связывается со способностями индивида); предприимчивость (находчивость, соединенная с энергией и практичностью)» [124, с. 29].

В работе «Инновационные компетенции как основа инновационного поведения сотрудников организации» И. А. Эсаулова, Н. В. Линькова, А. А. Меркушева дают авторское понимание инновационных компетенций – «...

совокупность поведенческих проявлений работника, характеризующих его способность и намерение участвовать коллективно или индивидуально в улучшении деятельности организации. Ученые выделили пять кластеров инновационных компетенций: креативность; обучение и развитие; предприимчивость; сотрудничество; положительное восприятие инноваций» [140, с. 333].

Однако системное и комплексное изучение и развитие профессиональной компетентности педагога и составляющих ее компетенций все ещё отсутствует. До настоящего времени не определен единый компонентный состав профессиональных компетенций педагога, что представляет предмет не только научных дискуссий, но и активного теоретико-прикладного поиска.

Отсутствуют непосредственно исследования, касающиеся инновационной компетенции педагога и формирующие более четкое представление относительно ее структуры и содержания. Поиск научных оснований выявления структурной организации инновационной компетенции педагога включал анализ микроструктуры инновационного процесса и инновационной деятельности, реализация которых обязательно требует наличия у педагога следующих групп знаний и умений: 1) группа – знания, умения породить новую идею, быть заинтересованным в инновациях; умение воспринимать нововведения (ознакомление, появление интереса, оценка, апробация, принятие нового); 2) группа – знания, умения проектировать, создавать новшества на основе прогнозирования новых параметров процесса, результатов, условий и перспектив развития личности учащегося; умение генерировать и продуцировать множество новых представлений, педагогических идей и решений; 3) группа – знания, умения воплощать педагогические новшества; обогащать, корректировать и перестраивать инновационную деятельность; распространять, расширять, аккумулировать и использовать инновационный педагогический опыт.

В своем исследовании *инновационную компетенцию педагога* мы обосновываем и рассматриваем как составляющую профессиональной компетентности, которая проявляется в способностях, знаниях, умениях,

качествах педагога создавать, осваивать и внедрять педагогические инновации, улучшающие продуктивность образовательного процесса и обеспечивающие реализацию личностно-профессионального потенциала субъектов образовательного процесса.

Продуктивность инновационной педагогической деятельности проявляется в реализации педагогом форм, методов и технологий, преобразующих педагогическую действительность; в формируемом индивидуальном опыте ученика и совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих, способствующих прогрессивной социализации и индивидуализации; в удовлетворенности педагогом собственным трудом и полноценным воплощением своих возможностей и способностей. Для этого педагогу важно обладать профессионально-важными качествами – «креативностью, широтой интересов и увлечений, чувствительностью к проблемам, богатым внутренним миром, восприимчивостью к новым идеям, нонконформизмом, смелостью» [223, с. 189].

Учитывая метадеятельностный, интегративный характер инновационной компетенции, ее основные характеристики, а также придерживаясь идей системного подхода о том, что под структурой понимается совокупность компонентов, связей, отношений, элементов, определяющих качество этой системы [52], считаем целесообразным определить структурную организацию инновационной компетенции педагога в виде шести взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: *мотивационный, проективный, когнитивный, технологический, креативный, регулятивный.*

В качестве *критериев* и соответствующих им *показателей* выделены: *мотивационный* (личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию); *проективный* (знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися); *когнитивный* (знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической

концепции инновационной деятельности); *технологический* (умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент); *креативный* (восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений); *регулятивный* (способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций).

*Мотивационный компонент* является одним из важнейших компонентов в структуре инновационной компетенции педагога, поскольку он действуя, как объективная закономерность и необходимость, может выступать движущей силой формирования других слагаемых инновационной компетенции. Данный компонент интегрирует потребности, мотивы, интересы, убеждения, которые придают смысл, значимость и направляют усилия педагога в развитии инновационной компетенции. Мотивационный компонент характеризуется внешними и внутренними мотивами, которые побуждают педагога к инновационной деятельности, вызывают его активность, определяют «содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [120, с. 88]. Педагогу в большей степени характерны и актуальны профессиональные мотивы, которые побуждают, подвигают его к совершенствованию профессионально-педагогической деятельности, к обновлению ее способов, средств, форм, методов и переходу на инновационный уровень ее реализации. В качестве показателей проявления мотивации инновационной деятельности у педагога выделены: *личностная значимость инновационной деятельности и стремление к саморазвитию*. *Личностная значимость инновационной деятельности* для педагога проявляется в глубоком осознании им миссии профессии, в понимании ее значимости; в выраженной заинтересованности в восприятии и реализации педагогических инноваций. Личностная значимость инновационной деятельности заключается в понимании педагогом того, что данный вид деятельности дает ему возможность не только повышать качество образования, но и главное – воплощать собственную индивидуальность, оригинально реализовать свой потенциал, раскрывать его в

ходе собственно профессионального становления и личностного развития. *Стремление педагога к саморазвитию.* Мы рассматриваем саморазвитие как сознательную целенаправленную деятельность педагога по профессионально-личностному росту и развитию всех своих способностей, качеств и отношений, которая будет способствовать успешности в инновационной деятельности и удовлетворенности педагогическим трудом. Стремление к саморазвитию, самообразованию выступает не только как желание и потребность, не только как побуждение к инновационной деятельности – это и социально-обусловленное осознание педагогом мотивационной готовности к действию, то есть это положительное отношение, восприятие, интерес к инновационной деятельности.

*Проективный компонент* раскрывается в способности педагога на основе возникновения инновационной идеи прогнозировать процессы, результаты, условия и перспективы развития личности учащихся на инновационном уровне. Наделен параметрами обновления обучения: отбора, оригинального сочетания, в том числе нетрадиционных средств обучения; предвидения продуктивных и нежелательных аспектов учебно-воспитательного процесса. Основными показателями являются: *знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися.* Знания, умения по-новому планировать проявляется в создании педагогом нового образа предстоящей деятельности (ее целей, ожидаемых результатов); характеризуется способностью педагога изобретать, разрабатывать содержание и средства интеллектуального, творческого и мотивационного развития личности; прогнозировать возможные проблемы и препятствия практического применения новшества; планировать альтернативные варианты доработки новой идеи, проектировать условия и обстановку воплощения новшества в деятельности. *Способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися* проявляется в способности педагога предвосхищать возможности внедрения инновационных технологий, проявлять субъективные намерения в

новых формах сотрудничества; изменять отношения, установки, поведение, влиять на них в ходе инновационной учебной деятельности.

*Когнитивный компонент* в структуре инновационной компетенции содержит познавательные элементы инновационной деятельности педагога и обеспечивает ее. Включает совокупность научно-практических знаний о сущности, специфике и особенностях педагогической инновации, возможностях ее осуществления. Показатели когнитивного компонента выступают: *знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики и способность к созданию методической концепции инновационной деятельности. Знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики* проявляется в сформированности у педагога представлений об общих принципах изучения и построения инновационной деятельности; о деятельностной, содержательной структурах инновационного процесса, об этапах, закономерностях его организации; характеризуется системой знаний о целях, принципах, содержании, методах и формах осуществления инновационной деятельности. *Способность к созданию методической концепции инновационной деятельности* раскрывается как целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний педагога об инновационной деятельности, которая полно и всесторонне отражает ее сущность, содержание, особенности. Способность педагога к построению собственной методической концепции инновационной деятельности характеризуется его знаниями и умениями разрабатывать замысел, структуру, содержание инновационной деятельности; понимать ее движущие силы, закономерности. Это также способность педагога комбинировать средства, способы, приемы, улучшающие качество образовательного процесса и раскрывающие, развивающие интеллектуальный, духовный, творческий, эмоциональный потенциалы всех его субъектов.

*Технологический компонент* в структуре инновационной компетенции характеризует способность педагога выстраивать алгоритм инновационной деятельности, разрабатывать, сочетать в едином замысле и внедрять как традиционные, так и инновационные приемы, способы, творчески их



преобразовывать. К ведущим показателям относятся: *умения комбинировать традиционные и инновационные технологии и средства обучения; способность организовать педагогический эксперимент. Умения комбинировать традиционные и инновационные технологии и средства обучения* характеризуются способностью педагога в конкретных содержательно-процессуальных действиях, операциях преобразовывать практические действия субъектов образовательного процесса для обеспечения желаемого образовательного эффекта. Это способность педагога конструировать алгоритм, моделировать стратегии действий и определять качественные и количественные характеристики необходимых и новых технологических шагов. *Способность организовывать педагогический эксперимент* проявляются в способности педагога владеть методом научного познания психолого-педагогических явлений; раскрывать закономерности, механизмы, тенденции развития потенциалов обучающихся; определять наиболее оптимальные пути и средства их обучения, воспитания, развития за счет создания и обновления структурных элементов процесса, его качественного преобразования.

*Креативный компонент* раскрывается в способности педагога нестандартно, оригинально, по-новому воспринимать и организовывать учебно-воспитательный процесс. Включает параметры не стереотипности восприятия, творческого преобразования педагогической реальности. Показателями данного компонента являются: *восприимчивость к педагогическим инновациям и способность продуцировать множество решений. Восприимчивость к педагогическим инновациям* раскрывается в «...чувствительности педагога к нестандартным явлениям педагогической действительности; в проявлении интереса, оценке новшества, его апробации и принятии решения о его применении (Э. Роджерс)» [цит. по: 223, с. 22-23]. *Способность продуцировать множество решений* раскрываются в способности педагога допускать многообразные комбинации в уяснении педагогической задачи, в сборе необходимой информации, в оценке конкретных психолого-педагогических условий с целью трансформации и создания новых оригинальных моделей

интеллектуального, мотивационного, творческого развития личности; характеризуются вариативностью педагогической деятельности.

*Регулятивный компонент* содержит элементы планирования, организации и контроля за ходом внедрения инноваций, а также коррекции хода инновационного процесса. Предназначен данный компонент для отслеживания эффективности, результативности внедрения педагогических новшеств, их мониторинга и распространения. Показателями выступают: *способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций. Способность управлять инновационным процессом* проявляются в способности педагога планировать и организовывать инновационный процесс с учетом его деятельностной структуры; обеспечивать его жизненный цикл; характеризуются способностью педагога воздействовать на всех субъектов инновационного образовательного процесса, поддерживая их творческую самореализацию в учебно-профессиональной деятельности. *Знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций* раскрываются в способности педагога регулировать инновационный процесс и корректировать его содержательную, деятельностную и организационную структуры; проводить мониторинг, устанавливая соответствие результатов внедрения новшеств в педагогическую практику, распространять лучший инновационный опыт.

Для того чтобы оптимизировать пути развития инновационной компетенции педагога, необходимо определить уровни ее проявления. Проблемы определения уровней развития процессов, состояний, качеств рассматриваются в трудах многих ученых (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.). Уровень – есть «...ступень, достигнутая в развитии чего-либо, качественное состояние, степень этого развития» [26, с. 1396]. Мы понимаем уровень как определенную ступень, которую педагог достигает в развитии инновационной компетенции и характеризующую ее качественное состояние и степень сформированности.

В настоящем исследовании мы учитывали методологические замечания исследователей системного подхода о том, что все уровни инновационной

компетенции педагога тесно связаны друг с другом, и каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав; их развитие происходит постепенно, от уровня к уровню. Согласно В. А. Просецкому, процесс становления творчества проходит развитие креативных знаний, умений, навыков в виде схемы: «...подражание → копирование → творческое подражание → подражательное творчество → подлинное творчество» [201, с. 18]. За основу построения иерархии уровней развития инновационной компетенции педагога принята точка зрения ученых о том, что формирование профессиональной компетентности педагога и составляющих ее компетенций выступает процесс подражания, повторения, усложнения, улучшения исходных знаний, умений, качеств, линия развития которых может быть представлена соответствующими уровнями: *репродуктивным, алгоритмизирующим, продуктивным и творческим.*

*На репродуктивном уровне* мотивация инновационной деятельности педагога обусловлена в большей степени побуждениями со стороны коллег, администрации. Проектирование ее новых элементов осуществляется на интуитивном уровне, бессистемно. Знания, умения, способы и приемы инновационной деятельности проявляются на уровне узнавания и подражания коллегам. Педагога отличает традиционное восприятие педагогической действительности, конформизм.

*Алгоритмизирующий уровень* характеризуется как внешними, так и внутренними побуждениями педагога к обновлению, улучшению качества педагогической деятельности. Способность прогнозировать инновационный процесс, строить новый образ педагогической деятельности, формируется на основе поиска педагогом собственного порядка в освоении и реализации педагогических новшеств. При этом педагог начинает демонстрировать восприимчивость к новым идеям, поисковую активность и профессиональную ответственность.

*Продуктивный уровень* означает, что педагог открыт и восприимчив к новым идеям; осознает социальную значимость инновационной деятельности,

заинтересован в ней и видит ее перспективы; владеет знаниями, умениями эффективного планирования, прогнозирования параметров успешного осуществления инновационной деятельности. Педагог оригинально и плодотворно комбинирует традиционные и инновационные формы, методы и способы развития учащихся; организует педагогический эксперимент. Способен разрабатывает собственную методическую концепцию инновационной деятельности, проявлять креативность, нонконформизм, ответственность, оригинальное восприятие педагогической ситуации и порождать множество ее продуктивных решений.

*Творческий уровень* инновационной компетенции характеризует педагога постоянно стремящегося к саморазвитию и высшим достижениям в осуществлении инновационной деятельности, способного системно планировать и моделировать инновационный процесс. Педагог реализует собственную методическую концепцию; комбинирует комплекс традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения и проводит новые педагогические эксперименты, определяя их наиболее оптимальные содержание и средства. Это обеспечивается его творческим интересом и восприимчивостью к педагогическим проблемам и новым идеям, способностью порождать многообразие оригинальных вариантов их решения, богатым внутренним миром, нонконформизмом, уверенностью в себе, ответственностью.

Процесс формирования инновационной компетенции педагога моделировался с учетом разработанных ее структурно-содержательных характеристик, использованием развивающих возможностей профессионально-образовательной среды школы и системы внутришкольного повышения квалификации.

## **1.2. Характеристика внутришкольного процесса повышения квалификации педагога**

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» подчеркивается стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества [123].

В связи с этим, перед школой стоит задача подготовки современно образованных, нравственно-предприимчивых людей, самостоятельно принимающих ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; способных к сотрудничеству; отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Следовательно, актуализируются новые требования к педагогу, его профессионализму и соответственно к системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Авторы федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, в первую очередь, сформулировали требования к педагогу, способному воспитать достойного гражданина России [252, 253]. Он должен постоянно обновлять и находить новые знания, уметь проектировать развивающую образовательную среду, быть активным и грамотным пользователем современных инновационных, информационных технологий. Педагогу необходимо уметь заниматься научными исследованиями, компетентно вести методические разработки – осмысливать, описывать и распространять свой профессиональный опыт, быть готовым к инновационной педагогической деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному образованию в течение всей жизни [200, 202].

Кроме того, от педагога, помимо глубоких профессиональных знаний и умений, требуется готовность к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, инициируемая психологическими особенностями обучения взрослых – стремлением к самореализации, к использованию субъектного опыта, к решению жизненно важных и профессиональных проблем за счет обучения (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев и др.) [46, 100].

Модернизация образования и социальный заказ общества на педагога-инноватора заострили проблему не только профессиональной подготовки, но и переподготовки кадров, способных работать в принципиально новых усложняющихся условиях, в рамках инновационных направлений развития образования; готовых решать стратегические задачи модернизации его содержания, средств и технологий. Проблему обеспечения инновационного уровня непрерывного образования современного педагога призвана решать система повышения квалификации и дополнительного профессионального педагогического образования педагогических кадров.

Различные аспекты подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагога рассматриваются в работах Г. Т. Боймуродовой, Н. М. Борытко, Н. М. Ващенко, С. В. Власенко, В. Б. Гаргай, А. В. Даринского, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, Ю. В. Купцовой, Э. М. Никитина, Л. А. Обуховой, А. Ю. Панасюка, В. А. Сластенина и др. К проблемам повышения квалификации педагогов, к ее организации постоянно обращаются и зарубежные исследователи: Н. В. Мукан, Б. Джойс, А. Коул, Б. Шоверс и др.

Традиционно считается, что смысл понятия «повышение квалификации» общепринят и общеизвестен. Однако в научно-практических работах последнего времени следует отметить появление близких, схожих по смыслу и иногда смешиваемых понятий, таких как «непрерывное профессиональное образование», «дополнительное профессиональное образование», «переподготовка». Наличие такой неопределенности в определении понятия «повышение квалификации педагога», потребовало уточнения смыслового поля данного понятия и введения с учетом традиционных определений собственного определения.

Принципиально отметить наличие отличий в понимании целевой направленности повышения квалификации педагога, произошедших за последние десятилетия.

Так, в проекте «Программы реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ» (1993) под повышением квалификации подразумевалось «...обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации», под переподготовкой – «получение новой специальности или квалификации» через освоение профессиональных программ [199].

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» по-новому определена цель повышения квалификации педагога - как «совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации» [254].

Проанализируем точки зрения некоторых ученых на данный феномен.

Сравнивая понятия, Ю. В. Васильев считает термин «переподготовка» более широким по смыслу, чем понятие «повышение квалификации». По мнению автора, повышение квалификации - составляющая часть процесса переподготовки [цит. по 81]. Г. Т. Боймуродова трактует повышение квалификации как компонент системы непрерывного образования [23]. Концептуальной (системной, глубокой) выступает точка зрения В. В. Краевского на «повышение квалификации», в которое он вкладывает «...получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [128, с. 56].

Согласно В. М. Полонскому, цель повышения квалификации - это повышение уровня теоретических знаний педагогов, а также совершенствование практических навыков и умений, повышающихся в соответствии с требованиями

федеральных государственных образовательных стандартов [189]. В рамках педагогики обучения взрослых - андрагогики, цель повышения квалификации состоит в удовлетворении конкретных и индивидуализированных образовательных потребностей индивида, ориентированных на приобретение знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций [100].

Как видно, в своей основе повышение квалификации может рассматриваться как целостная образовательная система, как процесс и как результат.

С учетом анализа существующих точек зрения и определений, мы рассматриваем повышение квалификации как целенаправленную деятельность педагогов по овладению новыми для них педагогическими ценностями, смыслами, знаниями, умениями, инновационными технологиями, обеспечивающими более продуктивное осуществление образовательного процесса на инновационном уровне. С нашей точки зрения, инновационный уровень предполагает способность педагога воспринимать, создавать, применять инновации; прогнозировать и предвосхищать возможности и перспективы внедрения инновационных технологий; продуктивно управлять инновационным процессом, опираясь на систему методологических и научных знаний о сущности инноваций, инновационного процесса, инновационной деятельности педагога.

Попытки научного осмысления проблемы реализации инноваций в системе повышения квалификации педагогов указывают на необходимость решения ряда первостепенных задач по:

- совершенствованию профессионально-педагогической компетентности педагогов и составляющих ее компетенций за счет введения нового в цели, содержание обучения, а также внедрения инновационных педагогических технологий, форм и методов в организацию совместной деятельности педагогов;
- созданию условий для целенаправленного прогрессивного развития инноваций профессионально-образовательной среды в учреждениях повышения квалификации и школах;



– развитию инновационного менеджмента в институтах развития образования и других образовательных учреждениях [122].

Решение поставленных задач может быть обеспечено в рамках реализации ведущих функций современной системы повышения квалификации:

– диагностической – за счет определения социально-профессиональной направленности педагогов (мотивов, интересов, отношений, установок), выявления уровня их профессиональной компетентности, установления степени выраженности профессионально-важных качеств и способностей;

– адаптационной – посредством развития профессиональной мобильности, способности педагогов к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождения индивидуального стиля профессиональной деятельности;

– коррекционной – в виде внесения изменений в траекторию профессиональной жизни, сопровождения при преодолении профессиональных кризисов, деформаций и стагнации, поддержания гармонизации профессионально-психологического профиля личности;

– прогностической – за счет раскрытия творческого потенциала педагогов, формирования установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к созданию и применению нововведений [94].

В нашем исследовании важно подчеркнуть способность системы повышения квалификации, в том числе внутришкольной, содержательно реализовать в полном объеме именно прогностическую функцию, поскольку ее осуществление поможет более эффективно содействовать стимулированию педагога к профессионально-личностным достижениям в избранной профессии, помогая актуализации и развитию нравственного, интеллектуального, творческого, эмоционального, коммуникативного и других потенциалов всех субъектов образовательного процесса.

Поскольку существуют различные виды повышения педагогической квалификации, необходимо рассмотреть среди них: 1) традиционно выделяемое повышение квалификации непосредственно в институтах и 2) повышение

квалификации, организуемое на базе образовательных учебных заведений. Традиционно здесь выделяются:

- *неформальное, информальное и формальное;*
- *организованное прямое и косвенное;*
- *внешкольные и внутришкольные или внутриучрежденческие виды повышения квалификации* [11, 23, 34, 36, 47, 48, 74, 177, 179].

Глубокий анализ специфики указанных видов повышения квалификации педагогов необходим для решения задач исследования, для выявления специфики и преимуществ именно внутришкольного повышения квалификации в решении проблем формирования у педагогов инновационной компетенции.

Это также важно, поскольку обзор научной литературы, публикаций и исследований, опрос педагогов дает основание утверждать, что вопросы всех видов повышения квалификации педагогов изучены недостаточно: зачастую в них отсутствует четкое определение понятия «повышение квалификации» или оно трактуется по-разному; нарушена логическая взаимосвязь целей, задач, направлений, методов, средств и форм обучения педагогов, как с их потребностями, так и с потребностями конкретной школы; имеет место недостаточно четкий менеджмент процесса повышения квалификации работников образования; институты повышения квалификации и внутришкольное повышение квалификации не всегда выступают партнерами в реализации общепринятой в государстве образовательной политики.

Проведенный теоретический анализ современной педагогической литературы показал, что сегодняшняя система повышения квалификации педагогических работников непосредственно в институтах по многим параметрам не в должной мере соответствует требованиям современной школы: она все еще не достаточно мобильна и в большей степени адаптивна, поэтому слабо ориентируется на решение нестандартных педагогических ситуаций, на конечные результаты деятельности конкретного педагога. Даже в масштабах области, города система повышения квалификации работников образования не всегда готова в достаточной степени учитывать специфику школ и педагогических

коллективов, и, следовательно, не способна обеспечить эффективную преемственность в обучении педагогов, в разработке его инновационных направлений и форм для современных общеобразовательных школ различных типов [23, 34, 74, 80, 106, 128, 136].

Обратимся к различным исследованиям, характеризующим *неформальное, информальное и формальное* виды обучения педагогов в рамках системы повышения квалификации.

Поиск путей оптимизации деятельности системы повышения квалификации обращает внимание ученых и практиков на *неформальные* модели повышения квалификации педагогов. Неформальное образование, согласно Г. М. Нефедовой, «является целенаправленным, но цели в нем заданы образовательными потребностями самих обучающихся» [163, с. 129]. Как отмечают Д. Ф. Ильясов и О. В. Ройтблат, неформальные модели повышения квалификации достаточно распространены и становятся популярными, востребованными среди педагогов. Под ними следует понимать любую образовательную активность обучающихся вне формальной системы, например e-Learning - систему обучения при помощи информационных и электронных технологий; различные курсы, конференции, фестивали, тренинги, короткие программы обучения, обучение в клубах (Клуб победителей конкурса «Учитель года») [106, 210, 212].

Различные аспекты неформального образования рассматривали как отечественные ученые, так и зарубежные Н. Н. Букина, А. А. Виноградова, Т. Л. Дубровина, Д. Ф. Ильясов, Н. Ю. Морозова, О. М. Осокина, О. В. Ройтблат, P. Jarvis, Sh. Merriam, R. Caffarella и др.

Ученые подчеркивают принципиальное отличие *неформального повышения квалификации* от традиционного, которое, по их мнению, состоит в том, что оно не ведет к обязательной сертификации и зачастую выдаваемые сертификаты, свидетельства, дипломы, не являются образовательными документами, признаваемыми государством как официальные. При этом оно, несмотря на то, что осуществляется не учебными заведениями, а различными другими организациями и учреждениями, способно в значительной мере удовлетворять

потребности педагога в самообразовании, в расширении общего культурного уровня и профессионального кругозора педагога.

Одной из неформальных моделей повышения квалификации являются объединения педагогов, например, ассоциации, которые в своей деятельности опираются на теорию непрерывного профессионального педагогического образования и повышения квалификации педагогических кадров [232].

Организация педагогов в ассоциации по образовательным областям и предметам в Воронежской области решает важные задачи современной педагогической реальности: содействие объединению учителей-предметников для активного участия в государственно-общественной системе управления образованием, созданию сетевого партнерства для реализации целей организации, повышению профессионального мастерства; взаимодействие с органами государственной власти, органами местного самоуправления, осуществляющими полномочия в сфере образования, общественными и иными организациями по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в образовании Воронежской области, для достижения целей Организации; активное участие в обсуждении приоритетных направлений, нормативно-правовому обеспечению развития системы образования, по вопросам подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов в соответствии с потребностями системы образования и общества; обеспечение социально-правовой защищенности учителей, членов организации [250].

Несмотря на то, что в России теоретические предпосылки неформального образования только начинают разрабатываться, в нем, согласно опросам педагогов, содержится значительный потенциал их стимулирования к обновлению педагогической деятельности, к разработке и внедрению педагогических инноваций в учебно-воспитательный процесс, к преобразованию образовательного пространства школы.

*Информальное обучение* – это «не целенаправленное, стихийное (спонтанное), непреднамеренное обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время; оно не

структурировано и так же, как и неформальное, не ведет к официальной сертификации» [163, с. 129]. О. В. Павлова считает, что именно неформальное образование и есть «... образование «в течение всей жизни», т.е. непрерывное образование, которое включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития личности» [179, с. 38]. К примерам неформального обучения относят: взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач; стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы; обогащение духовного мира через чтение и посещение учреждений культуры, учение по методу проб и ошибок и т.д. [178]. В ходе такого образования у педагогов могут формироваться мотивация, некоторые знания, умения в сфере инновационной деятельности.

*Формальное образование* является «целенаправленным: цели определены для обучающихся изначально и не самими обучающимся. Оно осуществляется в государственных и частных образовательных учреждениях в структурированном, нормированном контексте подготовленными работниками образования, предполагает выдачу документа государственного образца» [163, с. 129].

Отметим исследования, в которых проведен анализ двух других форм повышения квалификации педагогов *организованного прямого и косвенного обучения*. Г. Т. Боймуродова в своем исследовании дает системный анализ их отличий [23]. *Организованное прямое повышение квалификации* разрабатывается на основе учебных программ и проводится в специальных образовательных учреждениях повышения квалификации – академии, институты, центры, факультеты, курсы. Это обучение в базовых образовательных учреждениях; дистанционное образование в системе повышения квалификации педагогов; обучение в образовательных учреждениях методом наставничества (Мастер-ученик); накопление профессионального опыта (при выполнении служебных обязанностей); повышение квалификации в научно-исследовательских учреждениях; повышение квалификации за рубежом; самостоятельное повышение уровня знаний (Г. Т. Боймуродова) [там же]. Повышение квалификации в *косвенной форме* обучения, согласно Г. Т. Боймуродовой, это

обучение без каких-либо программ: творческий отпуск в соответствии с постановлением ученого педагогического совета; открытые учебные занятия; научные, научно-методические и научно-практические семинары, конференции, августовские конференции педагогов, педагогические чтения и др. [23].

Считаем, что организованное прямое и косвенное обучение, как формы повышения квалификации, призваны интенсифицировать и дополнять другие виды повышения квалификации педагогов, стимулировать инновационную направленность педагогической деятельности.

Далее следует обратиться к исследованиям, анализирующим особенности *внешкольных и внутришкольных форм* повышения квалификации и развести эти понятия по смылосодержательным и функциональным характеристикам.

Проблемам *внешкольных форм* повышения педагогической квалификации, к которым относят городскую и районную методические службы, уделяли активное внимание такие ученые, как Н. Ю. Василенко, Е. В. Василевская, Е. Ю. Гирба, О. В. Жукова, Э. М. Никитин, В. А. Сластенин и др. Одной из наиболее востребованных форм *внешкольного* повышения квалификации среди педагогов в последнее время становится дистанционное обучение, как инновационная форма повышения квалификации, позволяющая педагогам повышать свою педагогическую квалификацию непосредственно на рабочем месте (О. В. Булгакова, В. А. Волков, Е. А. Чупрунова, В. С. Шаров и др.).

Дистанционное обучение вносит свой вклад в реализацию инновационных подходов в образовательный процесс школы за счет использования в обучении педагогов широкого спектра традиционных и инновационных знаний, используемых для предоставления учебного материала (презентация, иллюстрация, демонстрация, кейсы и др.), его самостоятельного изучения и творческой переработки, для организации диалогового обмена между педагогами [49, 175, 266, 271].

Имея специфическую предметность организации обучения, дистанционная форма повышения квалификации педагога наделена потенциалом: формирования банка новой педагогической информации (нормативно-правовой, научно-

методической, методической и др.); создания условий для поэтапного перехода к новому уровню образования на основе инновационных технологий; ознакомления педагогов с опытом инновационной деятельности педагогов-инноваторов; внедрения новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовательно-воспитательный процесс; подготовки педагогов образовательных учреждений, способных эффективно внедрять в учебный процесс новейшие инновационные технологии.

В. А. Сластенин, изучая использование современных инновационных технологий на основе дистанционного обучения, отмечает его положительные аспекты: интенсификацию образовательного процесса; повышение мобильности подготовки, переподготовки и повышения квалификации; обеспечение эффективности использования педагогического и иных ресурсов учебных заведений [225].

Обобщая точки зрения ученых и собственный опыт практической деятельности, можно отметить явные преимущества повышения квалификации в форме дистанционного обучения: возможность организовывать поиск и отбор дополнительной, новой информации для обучения с использованием Интернет-ресурсов; находить необходимую новую образовательную информацию с использованием различных инновационных компьютерных средств; обмениваться опытом в работе сетевых объединений преподавателей, Интернет-конференциях с целью повышения своего профессионального и инновационного уровня; создавать компьютерные тесты, системы рейтинговой оценки знаний учащихся на основе стандартных приложений и программ-оболочек; формировать собственные базы данных из Интернет-ресурсов учебного назначения; разрабатывать учебные пособия и материалы на электронных носителях с использованием стандартных приложений и инструментальных средств; внедрять готовые новейшие, инновационные мультимедийные разработки в образовательных и воспитательных целях (О. В. Булгакова, В. А. Сластенин, А. И. Смирнова, В. С. Шаров и др.).

Одной из инновационных форм повышения квалификации педагога Г. А. Игнатьева и О. В. Тулупова считают и предлагают научно-проектный консалтинг. В своем исследовании они раскрывают сущность данной формы и его роль в подготовке и повышении квалификации педагогов и научно-педагогических работников. Ученые рассматривают научно-проектный консалтинг как «специфический инновационный формат подготовки педагогических и научно-педагогических кадров, способных к осознанному проектированию и преобразению собственной профессиональной деятельности и сферы образования в целом» [102, с. 184]. Согласно авторам, предметная область консалтинга должна расширяться в сторону организации процессов внедрения новаций в практику и управления ими. Вслед за учеными, мы считаем, что научно-проектный консалтинг открывает новые возможности научно-организационного и экспертно-консультационного сопровождения инновационной деятельности субъектов образовательного процесса. Научно-проектный консалтинг, интегрирующий механизмы научно-организованного и экспериментально-консультационного сопровождения процессов профессионального развития педагогов и формирования их качественно новых профессиональных позиций, может стать уникальным способом «синхронного распределения» ресурсов в «точках роста» инновационных процессов [102].

*Внешкольные формы* реализуются не только через дистанционные формы обучения педагогов на основе информационных технологий, а также через курсовую подготовку в институтах, на базе факультетов повышения квалификации при городской и районной методических службах и информационно-методических кабинетах.

На протяжении многих десятилетий основной внешкольной формой повышения квалификации педагога остается курсовая подготовка в областных и региональных институтах усовершенствования учителей и в центрах развития образования. Все педагоги призваны сегодня проходить курсовую подготовку. Законом об образовании установлено «право педагогических работников на получение дополнительного профессионального образования по профилю



педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [254, п. 2 ч. 5 ст. 47].

По мнению исследователей, внешкольные формы занимают важное место в системе повышения квалификации педагогов и имеют несомненные достоинства: обеспечение подготовки педагогов всех специальностей; наличие отработанных программ и учебных планов; оказание помощи учителям в инновационной деятельности; использование информационных технологий (О. В. Булгакова, С. В. Власенко, В. А. Волков, В. А. Сластенин, Е. А. Чупрунова и др.). Сами педагоги, по данным проведенного нами опроса, приводят существенные недостатки данной формы повышения квалификации: отсутствие связи с практической деятельностью, неинтересные формы проведения занятий, отсутствие учета потребностей и интересов самих педагогов, отсутствие обратной связи с аудиторией.

Подтверждение ограничений в удовлетворении образовательных потребностей педагогов в условиях внешкольных форм повышения квалификации мы находим в исследованиях Л. В. Абдалиной, Л. Н. Макаровой, Э. М. Никитина, В. С. Шарова, Е. Н. Шиянова, в которых отмечается, что знания, полученные педагогами в институтах усовершенствования, все-таки нуждаются в практической доводке, в дополнительном осмыслении и апробации в школе.

Э. М. Никитин, изучая недостатки в работе институтов повышения квалификации работников образования, аргументировано выделяет следующие: рассогласованность деятельности учреждений повышения квалификации - как правило, они не образуют единую систему, развивающуюся во взаимодействии с другими социальными системами; слабую ориентированность некоторых учреждений на гражданско-государственные образовательные потребности; полное отсутствие связи и взаимозависимости между повышением педагогической квалификации и уровнем оплаты преподавательского труда и возможностью карьерного роста [166].

Принципиально также отметить, что педагоги, получая высокую теоретическую подготовленность и сформированную познавательную активность,

положительную мотивацию учения, по окончании курсов и возвращению в школы остаются один на один с полученными знаниями; не всегда у них есть возможность продолжить обмен опытом с коллегами по курсовой подготовке, найти ответы на интересующие вопросы, особенно касающиеся разработки и внедрения инноваций в образовательный процесс.

Несмотря на явные ограничения внешкольной формы повышения квалификации, большинство педагогов Воронежской области, все еще предпочитают более традиционную, централизованную форму повышения своей педагогической квалификации - курсовую подготовку на базе Воронежского института развития образования (ВИРО).

Главными задачами ВИРО на этапе модернизации российского образования являются: организация и проведение повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образовательных учреждений; методическое сопровождение управленческой деятельности в области образования; организация и проведение научных исследований, научно-технических и опытно-экспериментальных работ [251]. Также институт осуществляет дополнительное профессиональное образование педагогов общеобразовательных учреждений Воронежской области в различных видах: межкурсовая подготовка без отрыва от производства – модульные курсы; кратко- и среднесрочное повышение квалификации; профессиональная переподготовка.

Для этого институт предлагает педагогическим работникам большой выбор различных программ и форм обучения: 1) стационарные курсы повышения квалификации; 2) модульно-накопительная система, которая обеспечивает повышение квалификации по индивидуальным образовательным траекториям и позволяет оперативно регулировать содержание, формы и методы работы со слушателями; 3) повышение квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий в виде модульных курсов [251].

Учреждение ведет дополнительную образовательную, просветительскую, издательскую, информационную и другие виды деятельности: это организация и проведение тематических семинаров и конференций, консультативных встреч,

симпозиумов; издание массовой газеты для педагогов; создание по заказам сторонних лиц программ по развитию систем образования; оказание услуг по разработке компьютерных программ, создание и монтаж видеофильмов, видеозаписей, издание и реализация учебно-методической литературы; проведение массовых мероприятий с педагогами и учащимися образовательных учреждений: профессиональные конкурсы, олимпиады, фестивали, конференции и т. п., что немало важно в повышение педагогической квалификации.

Как видно, внешкольная система повышения квалификации учитывает современные реалии российского образования и, в целом, обеспечивает возможность педагогическим работникам на протяжении своей профессионально-педагогической деятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

Вместе с тем, как свидетельствует теоретический анализ и результаты эмпирических исследований, в существующей системе непрерывного профессионального образования и повышения квалификации по-прежнему не уделяется должного внимания процессу целенаправленного развития инновационной компетенции педагога [144, 175, 180, 215, 232, 266].

Институты повышения квалификации педагогов безусловно наделены потенциалом образовательных инноваций и могут определенным образом влиять на формирование и развитие инновационных ценностей, знаний, умений, навыков, качеств, необходимых педагогам для осуществления инновационной деятельности. Но этого не достаточно. Хорошим дополнением выступают внутришкольные или внутриучрежденческие виды повышения квалификации работников образования, которые потенциально содержат целостную систему взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, способных наиболее продуктивно влиять на развитие профессиональной компетентности педагога и составляющих ее компетенций – методической, дидактической, исследовательской, педагогической, психологической, инновационной, коммуникативной, компетенции самосовершенствования и др.

В современных реалиях образования главной задачей любой формы повышения квалификации является удовлетворение потребностей педагога в подготовке и организации инновационной деятельности, в создании системы поэтапного повышения педагогической квалификации, максимально учитывающей обновляющиеся и усложняющиеся педагогические задачи. Это также задачи развития школьной образовательной среды, формирования ее инновационного потенциала. Помощь в решении таких задач может оказать *внутришкольная система повышения квалификации педагогов* [80, 86, 118, 181, 206, 247, 272].

Система внутришкольного повышения квалификации как понятие недостаточно глубоко проработано, требует изучения и наполнения его новым современным смыслом и содержанием, и, исходя из поставленных в нашем исследовании задач, выявления возможностей организационно-методического обеспечения процесса формирования инновационной компетенции педагога во внутришкольном повышении квалификации.

Л. Н. Панова, изучая внутришкольную систему повышения квалификации, приходит к рассмотрению ее как искусственно созданной, универсальной, динамичной, целостной саморазвивающейся образовательной системы, направленной на профессиональную подготовку учителей через обучение их новым знаниям, умениям и навыкам и максимально приближенной к их потребностям, функционирующую в образовательном пространстве конкретной школы [181].

М. Н. Докучаева, в своем исследовании, использует термин *внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов* и определяет ее как самопроектируемую (создаваемую организаторами и участниками – процесса) систему, направленную на обеспечение готовности педагога к творческой деятельности и изменению на ее основе собственного внутреннего и внешнего профессионального пространства [80].

С целью формирования более глубокого и целостного представления о системе внутришкольного повышения квалификации педагогов, определения ее

достоинств и ограничений нами были изучены и проанализированы актуальные диссертационные исследования по данной проблеме: «Развитие базовой компетентности учителя профильного обучения во внутришкольной форме повышения квалификации» В. В. Журавлева; «Развитие личностного потенциала педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации» И. К. Кобзенко; «Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации» Е. В. Ракульцева; «Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации» Л. Р. Шафигулина и др.

В исследовании В. В. Журавлевой разработаны критерии, показатели, уровни сформированности базовой компетентности учителя профильного обучения, определены организационно-педагогические условия ее развития во внутришкольном повышении квалификации. Автор придерживается в своей работе определения В. В. Краевского, который рассматривает повышение квалификации как «...получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [129, с. 55-58].

Изучая проблемы, возможности развития личностного потенциала педагога на базе школы, И. К. Кобзенко под внутришкольным повышением квалификации понимает самопроектируемую систему, направленную на обеспечение теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности, в том числе за счет раскрытия, развития и реализации им личностного потенциала [118].

Процесс формирования профессиональной самоактуализации личности педагога в рамках внутришкольного повышения квалификации рассматривается и конкретизируется у Л. Р. Шафигулиной. Автор раскрывает возможности внутришкольного повышения квалификации с позиции обеспечения процесса формирования самоактуализации личности педагога; определяет внутришкольное

повышение квалификации как «сознательный и целенаправленный процесс выявления профессионально-значимых качеств личности, их активизации и проявления в творческой педагогической деятельности» [272, с. 8].

Анализ рассмотренных диссертационных работ и наша практика показывают, что необходимость утверждения внутришкольного повышения квалификации в качестве важного направления системы повышения квалификации педагогов, подтверждается его возможностями: учитывать особенности, удовлетворять инновационные и образовательные потребности контингента педагогов и учащихся; создавать оптимальные условия, поддерживать и развивать новые традиции школы; учитывать и повышать уровень профессионально-педагогической компетентности отдельных членов педагогического коллектива; обеспечивать систематичность и последовательность в организации процесса повышения квалификации.

Подтверждение эффективности повышения квалификации педагогов, реализующегося через школу, мы находим в ряде педагогических исследований, где ученые обосновано акцентируют внимание на различных аспектах процесса внутришкольного повышения квалификации: на организации внутришкольного (внутриучрежденческого) повышения квалификации; на его методическом обеспечении; на содержательном, технологическом сопровождении процесса обучения педагога; на организации мониторинга обучения.

Например, Н. М. Борытко утверждает, что не курсовое повышение квалификации, в силу эпизодичности и оторванности от непосредственной работы, а внутришкольная методическая учеба педагогов, может в значительной мере удовлетворить потребности профессионального саморазвития педагога [34].

Так, Э. М. Никитин, исследуя теорию и практику ряда зарубежных стран по организации и содержанию повышения квалификации педагогов, отмечает, что к общим тенденциям развития просвещения сегодня следует отнести повышение квалификации преподавателей на базе школы [166]. Соглашаясь с Л. Н. Пановой, мы принимаем во внимание, что именно школа может и должна сегодня выступать ведущим учебно-методическим центром непрерывного,

инновационного профессионального образования педагогов. Становление внутришкольной системы повышения квалификации и ее развитие как приоритетного направления в обучении педагогических кадров, не исключает их подготовку через областной институт повышения квалификации, методические городские центры, тем самым органично дополняя их [181].

В своем исследовании мы будем рассматривать внутришкольное повышение квалификации как процесс, направленный на обучение педагогов новым знаниям, умениям, навыкам, на совершенствование их профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций и способствующий удовлетворению профессионально-образовательных потребностей педагогов, повышению качества образования и конкурентоспособности школы. Внутришкольное повышение квалификации, как «... системное образование, характеризуется наличием структурных взаимодействующих элементов, наделенных интегративными качествами и составляющих ее целостность – целевого, содержательного, операционально-регулирующего» [268, с. 18].

Целью внутришкольной системы повышения на этапе продолжающейся модернизации образования является совершенствование профессионального мастерства и готовности педагогов к инновационной деятельности; достижение нового качества образования; повышение престижа и конкурентоспособности школы [118, 181, 243]. Поэтому приоритетной задачей внутришкольного повышения квалификации педагога, согласно ученым, является организационное, методическое, дидактическое, содержательно-технологическое, психологическое обеспечение данного процесса на инновационном уровне. Соответственно, педагог, наделенный новым мировоззрением, новым мироощущением и мировосприятием, иными качествами мышления и деятельности будет подготовлен переносить приобретенные инновационные способы деятельности в школьную практику, влияя на переход от традиционного обучения к инновационному, от устаревших моделей к новым стандартам. В этом педагоги будут оказывать положительное влияние на развитие, на повышение престижа школы, на рост профессионализма и компетентности педагогического коллектива;

обеспечивать высший уровень качества образовательного процесса, его продуктивность и результативность; содействовать прогрессивной самореализации всех субъектов образовательного процесса.

Специфика повышения квалификации педагога непосредственно в школе определяются: осуществлением процесса обучения педагогов целенаправленно, предметно, содержательно; функционированием целостной системы непрерывного дополнительного профессионального роста педагогов; возможностью каждого педагога видеть конкретный результат обучения; уровнем профессионально-педагогической компетентности и профессионализма каждого педагога и коллектива в целом; опорой в ходе обучения на прогрессивные традиции и устав школьного коллектива, поддержку администрации; органичной включенностью каждого педагога в профессионально-педагогическую деятельность; системным и систематическим характером обучения; реальными организационно-экономическими преимуществами [80, 118, 181, 206, 247, 272].

Главной целью и содержанием всех программ внутришкольного повышения квалификации педагога, предназначенных для формирования у него инновационной компетенции, должно быть совершенствование у педагога совокупности следующих умений осуществления инновационной деятельности:

- обновлять цели и задачи за счет более углубленного изучения познавательных потребностей и личностного потенциала учащихся (интеллектуального, духовного, творческого, коммуникативного, волевого, энергетического и др.), а также за счет формулирования педагогом инновационного противоречия на этапе проектирования занятия;

- отбирать виды деятельности, содержания, формы, методы обучения, воспитания и развития учащихся в структуре инновационной деятельности: с одной стороны, как выбор новых, нетрадиционных средств реализации педагогического процесса; с другой стороны, как их оригинальное, нестандартное сочетание;

- планировать индивидуальную работу с учащимися в рамках инновационной деятельности за счет построения педагогом каждый раз новых



программ актуализации и развития способностей творческих сил и дарований учащихся;

– планировать воспитательную среду в условиях инновационной деятельности, уметь предвидеть наиболее продуктивные построения качественно новых параметров воздействия образовательной среды школы, ее взаимодействия с учащимися, родителями, педагогами, общественностью [118, 181, 247].

Сегодня внутришкольное повышение квалификации наделено значительным операционально-деятельностным потенциалом как традиционных, так и инновационных форм (тематические педагогические советы, научно-практические и постоянно действующие семинары, педагогические конференции, единые методические дни, обучение с применением инновационных, современных информационно-коммуникационных и инновационных технологий, педагогическое проектирование, блочно-модульное обучение, игровые технологии обучения, дебаты и др.) и методов (проблемные, контекстный, проектный, кейсы, беседа, самоанализ, наблюдение, тестирование, консультирование, презентация, самостоятельная работа др.) профессионально-личностного развития педагогов.

В научно-практических исследованиях подчеркивается продуктивность таких форм обучения педагогов, как целесообразная комбинация коллективных, групповых и индивидуальных форм, «наполнение» их обновленным содержанием и инновационными методами.

Таким образом, целесообразное сочетание и внедрение традиционных и инновационных форм и методов во внутришкольную систему повышения квалификации, ориентированную на формирование инновационной компетенции педагога, способного: улучшить и повлиять на повышение осознание каждым педагогом личностной значимости инновационной деятельности и пробудить инновационную активность; содействовать в освоении опыта инновационного проектирования занятия; сопровождать в создании, разработке педагогических инноваций; развивать способности обобщать собственный педагогический опыт и распространять педагогические новшества; повышать интеллектуальный,

мотивационный и творческий потенциалы всех субъектов образовательного процесса. Как видно, такие инновационные формы, методы имеют выраженную контекстную практическую направленность, наделены контрольно-регулирующей функцией и способствуют более продуктивному формированию инновационной компетенции педагога.

Изучая возможности внутришкольного повышения квалификации с целью оптимизации процесса формирования инновационной компетенции педагогов, мы выделили ряд ее бесспорных психолого-педагогических достоинств: создание психологически комфортной поддерживающей обстановки обучения; обучение в единых профессионально-ценностных ориентирах педагогов школы; возможность учета профессиональных и индивидуальных особенностей личности и деятельности каждого педагога; возможность организации индивидуальной работы с отдельными педагогами; непрерывный мониторинг динамики профессионально-личностных достижений каждого педагога; преемственность, последовательность и непрерывность повышения квалификации всех педагогов; создание и использование возможностей инновационной профессионально-образовательной среды школы.

Расширяют границы возможностей внутришкольного повышения квалификации такие авторы, как О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, А. П. Тряпицына и делают акцент на ее важных преимуществах: на возможности гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании; на целенаправленное, предметно-содержательное решение первостепенных задач школы и затруднений конкретных педагогов; возможности осуществления не только предметной подготовки, но и межпредметной и внепредметной; возможности организации командной работы педагогов школы [228].

Целостность нашего исследования дополнена анализом зарубежного опыта изучения и развития системы повышения квалификации работников образования, как в вузах, так и в школах. Однако сведения о профессиональном развитии педагогов за рубежом представлены в нашей науке крайне ограниченно: существует несколько диссертаций и ряд статей о повышении квалификации в

некоторых государствах, основная масса которых посвящена США и Великобритании. При этом большинство авторов придерживаются точки зрения, что данная образовательная область заслуживает более пристального внимания российских исследователей и ученых [59, 173, 221, 288, 290]. Представим их наиболее интересные точки зрения.

В. Б. Гаргай пишет о том, что постдипломное образование учителей в школе рассматривается сегодня лидерами западной образовательной политики как ведущая форма повышения квалификации, но не единственная ведущая форма [59].

В Америке, как и в России, в рамках внутришкольного повышения квалификации постоянно ведется работа методических объединений – семинаров учителей-предметников, где осуществляется их ознакомление с новыми программами, учебниками, пособиями и методиками, где учителя могут получить консультации у школьных коллег и приглашенных специалистов. Практикуются также проведение открытых уроков, их анализ, организация педагогических тренингов и другие методы работы [265].

В Германии организацией профессионального развития педагогов занимаются церковь, сберегательные кассы, банки, издательства, что говорит об отчетливом общественно-государственном характере системы повышения квалификации педагогов в этой стране [173].

Огромную популярность в Европе имеет повышение квалификации в педагогических институтах, академиях, учебных центрах, университетах. Большую роль в повышение квалификации педагогов почти всех европейских стран играют соответствующие центры и профессиональные объединения педагогов (союзы, общества, ассоциации и т. д.). Велико и участие в этом процессе различных центров педагогической поддержки, корпораций, фирм, международных организаций, частных учреждений [79].

Систему повышения квалификации педагогов в Китае характеризуют следующие особенности: сочетание традиционных и инновационных форм обучения; активное использование дистанционного обучения. Ведущими

формами и методами обучения в системе повышения квалификации учителей в Китае считаются: лекции, семинары, рефлексивное наблюдение и активная практика, обучение на практических примерах и ситуациях, написание и защита научно-исследовательских работ, микропреподавание и др. Последний широко используется, как в системе последиplomного, так и допрофессионального педагогического образования [126].

Анализ зарубежной литературы выявил ряд отличий в организации и доступности возможностей повышения квалификации педагогов. Например, выбор времени для курсовой подготовки педагогов: в рабочее время с подменой учителя (Германия, Голландия, Дания и др.); в рабочее время без замены (часть Бельгии, Великобритания, Мальта, Финляндия и Швеция); в нерабочее время – на каникулах, в целевом отпуске (Исландия, Испания, Люксембург и др.). В Финляндии, Швеции, Германии, Китае и других странах педагоги располагают достаточно большим количеством времени для своего профессионального развития. В США и Японии педагоги имеют большую учебную нагрузку, поэтому им сложнее найти время на свое дальнейшее обучение. Как уже отмечалось, в России педагоги должны повышать квалификацию не реже, чем раз в 3 года, в то время как в Сингапуре педагоги обязаны проходить 100 часовые курсы ежегодно, также и в Финляндии педагоги раз в год повышают квалификацию [79].

Подводя итог анализу практики повышения квалификации педагогов за рубежом, выделим некоторые особенности данного опыта, представляющие, по нашему мнению, интерес для российского образования: усиленная работа по профессиональному развитию всех педагогов на базе школы в соответствии с их интересами и программой развития самого учебного учреждения; активное взаимодействие школ с вузами и другими учреждениями повышения квалификации; поддержка учителей специалистами вузов, органами власти, представителями общественности; разнообразие форм повышения квалификации; организационная поддержка педагогов в повышении квалификации; применение дистанционного обучения как альтернативной, но очень распространенной формы.

Можно утверждать, что проблема повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров является актуальной для большинства стран, в ее организации нуждаются и сходятся профессиональные запросы и потребности педагога, с одной стороны, и требования развития общества, с другой.

Сегодня в России продолжается модернизация непрерывного педагогического образования, осуществляется переход на многоуровневую систему подготовки и повышения квалификации педагогов, воспитателей, руководителей и других педагогических кадров общеобразовательных учреждений. Разрабатываются и внедряются в практику требования к уровню компетентности слушателей, прошедших курсы повышения квалификации в учреждениях дополнительного педагогического образования. Принимаются определенные меры по децентрализации управления и финансирования системы непрерывного педагогического образования [144, 175, 215, 228, 266]. Однако, практика, показывает, что в существующей системе непрерывного профессионального образования опыту внутришкольного повышения квалификации педагога по-прежнему не уделяется должное внимание; актуальной остается проблема недостаточности научно-практических разработок в реализации процесса формирования инновационной компетенции педагога в системе внутришкольного повышения квалификации; не изучен компонентный состав инновационной компетенции как педагогического конструкта.

В качестве перспективных направлений оптимизации повышения квалификации педагога с учетом требований реализации им опыта инновационной компетенции следует обозначить: разработку научно-обоснованной концепции повышения квалификации на базе школы; системную организацию взаимодействия и сотрудничества внешкольной и внутришкольной форм повышения квалификации; разработку научно-практических основ внутришкольного повышения квалификации на основе компетентностного подхода; государственную и административную поддержку профессионально-

личностного развития педагогов в системе внутришкольного повышения квалификации.

### **1.3. Педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога**

Оптимизацию процесса формирования инновационной компетенции педагога мы связываем с применением метода моделирования в исследовании педагогических процессов при помощи их реальных или идеальных моделей (Н. М. Борытко, А. А. Братко, В. В. Давыдов, А. Н. Дахин, В. И. Загвязинский, Р. С. Немов, Г. В. Суходольский, Г. П. Щедровицкий, М. В. Ядровская и др.). Моделирование использовано как исследовательский прием для представления изучаемого процесса формирования инновационной компетенции педагога с целью его изучения, объяснения, уточнения, а также определения его функциональных возможностей. Построение модели формирования инновационной компетенции педагога позволит, по нашему мнению, более глубоко и всесторонне, с содержательной и динамической стороны проанализировать данный процесс, исследовать недоступные прямому наблюдению аспекты и представить его наиболее эффективный эталон.

В исследовании проведен сравнительно-сопоставительный анализ точек зрения на «моделирование» и «модель» в философских, психологических, педагогических исследованиях позволил глубже понять и раскрыть суть возможностей «моделирования» в рамках исследуемой проблемы [256, 230, 117, 120, 161, 238, 88, 245, 229].

Моделирование может выступить важным и действенным способом проверки истинности и полноты теоретических представлений об исследуемом объекте – процессе формирования инновационной компетенции педагога в условиях внутришкольного повышения квалификации.

К очевидным преимуществам использования метода моделирования к изучению формирования инновационной компетенции педагога мы относим его возможности, позволяющие: анализировать данный процесс по частям, элементам, блокам; более глубоко понимать внешнюю и внутреннюю организацию и детерминацию изучаемого процесса; корректировать данные о предмете исследования; расширять перспективы использования и получения новых знаний о процессе-оригинале; раскрывать эвристический потенциал данного процесса и самой модели (Н. М. Борытко, В. В. Давыдов, А. А. Деркач, Б. М. Кедров и др.) [77, 72, 112].

Моделируемый процесс формирования инновационной компетенции мы рассматриваем как определенную целостность, представляющую собой сложную, многоаспектную педагогическую систему, которая не охватывается непосредственным исследованием. Поэтому возникла необходимость ее изучения через педагогическую модель.

Проведенный теоретический анализ дает основание утверждать о наличии большого многообразия точек зрения отечественных ученых на феномен модели. Наиболее обоснованной в контексте гипотезы настоящего исследования выступает характеристика модели в работах Н. М. Борытко, которую ученый рассматривает «... в виде мысленно представленной или материально реализованной системы, воспроизводящей некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [32, с. 11].

В своем исследовании мы будем рассматривать модель как мысленный или условный образ, аналог изучаемого нами процесса, который отображает, воспроизводит процесс формирования инновационной компетенции педагога, замещает его и дает определенную информацию, новые знания о нем с помощью аналитического описания.

Представление об имеющихся в педагогической науке классификациях моделей способствовало получению большей информации и, исходя из целевой направленности, уточнению типа настоящей модели. Однако, важно отметить

отсутствие единой точки зрения ученых на возможность единой классификации видов моделей (Е. Н. Землянская, М. В. Ядровская и др.). Так, например М. В. Ядровская, считает, что строгую и однозначную классификацию педагогических моделей построить невозможно, так как модель служит лишь средством познания и «в чистом виде не существует». При этом, согласно автору, можно выделять основные направления применения моделирования в педагогике и рассматривать модели, строящиеся согласно этим направлениям. В своем исследовании автор рассматривает «...мысленные, материальные и информационные модели» [280, с. 139]. Мысленное моделирование, отмечает М. В. Ядровская, может применяться как дидактическое средство и как средство проведения педагогических исследований, которые могут осуществляться посредством интуитивного моделирования, мысленного эксперимента, метода сценариев и т.д. Материальные модели подразумевают замену натурной модели компьютерным аналогом. Информационные модели – это представление объекта посредством информации, характеризующей существенные свойства этого объекта, формализованной с точки зрения цели представления и фиксируемой с помощью символов, знаков, образов на каком-либо материальном носителе. Информационные модели в свою очередь подразделяются на образные, образно-знаковые и знаковые [281]. Скорее всего, данная типология моделей, в первую очередь, основывается на различиях в способе отображения объекта исследования.

Однако в современной педагогической науке не все ученые придерживаются данной точки зрения на невозможность типологизации педагогических моделей. Так, например, Е. А. Лодатко в своем исследовании подразделяет и дает описание «...базовым типам педагогических моделей, выделяя: содержательные, структурные и функциональные модели» [142, с. 127]. Содержательные модели представляют собой тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования выступает содержание изучаемого педагогического объекта, образуемое совокупностью определенных атрибутов (свойств, признаков, характеристик и т.д.), которые служат основой для его



спецификации. Структурные модели характеризуют тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является структура исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих. Функциональные модели относятся к типу педагогических моделей, для которых предметом моделирования выступает ориентированность исследуемого объекта на реализацию определенных, педагогически значимых функций [там же].

Автор аргументированно утверждает, что базовые типы педагогических моделей служат основой для образования производных новых типов моделей. Их основа формируется двояким предметом моделирования: структурой и содержанием, или структурой и функциональностью, или содержанием и функциональностью исследуемого объекта.

Для совершенствования образовательной практики Н. М. Борытко предлагает использовать следующую классификацию моделей: модель процесса становления исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как целостной саморазвивающейся системы; модель педагогических условий (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства; модель профессиональной деятельности педагога по организации деятельности воспитанника (или педагогических условий), предусмотренной предыдущей моделью [32].

А. А. Андреев и В. И. Солдаткин, занимающиеся разработкой и реализацией дистанционного обучения, рекомендуют следующую классификацию моделей: модель «кейс» - технологий; модель корреспондентского обучения; радиотелевизионная модель обучения; модель Web-базируемого обучения; модель с использованием мобильного персонального переносного компьютера [цит. по 159]. В последнем случае ученые классифицируют модели в зависимости от вида учебного материала и технических средств его передачи.

Как видно, классификацию моделей возможно проводить по различным основаниям и в качестве существующих или классификационных признаков могут служить: цели моделирования, средства моделирования, объекты

моделирования, уровни (глубина) моделирования, масштабы моделирования [там же].

Более целостное представление о возможностях и перспективах создаваемой модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации и разработка ее конструкта формировалась также на основе изучения опыта моделирования, представленного в последних диссертационных работах по педагогике.

Особому анализу подлежали модели, представленные в современных педагогических исследованиях и изучающие различные аспекты образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогов.

Т. Б. Михеева в проведенном исследовании представила модель развития профессиональной компетентности учителя-словесника полиэтнической школы, включающую программно-методическое и теоретическое содержание процесса развития профессиональной компетентности в постдипломном образовании [150].

В своем исследовании Э. В. Працун, используя идеи о целостном подходе к личности педагога в процессе повышения квалификации и его личностно-профессиональному развитию, учитывая ведущие положения непрерывного профессионального образования, разработала структурно-функциональную модель развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в образовательной инфраструктуре региона. Полученный результат - обеспечение интеграции деятельности учреждений общего и дополнительного образования и их конструктивное взаимодействие [192].

Л. Р. Шафигулина описала модель формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации, которая логично включает взаимосвязь последовательных этапов обучения – диагностического, информационно-мотивационного, обучающего и аналитико-оценочного [272].

В исследовании Т. В. Дубовицкой, в рамках изучения профессиональной компетенции учителя, разработана и экспериментально доказана эффективность модели формирования профессиональной компетенции учителей в системе

повышения квалификации работников образования. Модель ориентирована на достижение ими роста уровня профессиональных компетенций. Достоинства модели состоит также в учете возможных профессиональных затруднений каждого учителя при совершенствовании профессиональной компетентности [82].

Г. И. Боинчану, изучая процесс формирования инновационной компетентности, разработала структурно-содержательную модель, обеспечивающую эффективность процесса формирования инновационной компетентности преподавателя в специализированных вузах. Данная модель обосновано включает в себя: блок освоения (подготовки) к инновационной деятельности; блок освоения инновационных идей; блок результатов; функциональный блок; блок требований правоохранительной деятельности на основе качественно различных уровней профессиональной подготовки преподавателей к инновационной деятельности, синтезирующих цели и содержание, технологии, виды методического обеспечения [22].

Рассмотренные структуры моделей явились основанием определения инвариантных элементов любой педагогической модели: научные подходы; принципы; цель и задачи, функции; структура формируемого объекта; организационные формы, методы, технологии; детерминанты; этапы и прогнозируемый результат.

При создании педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога мы принимали во внимание требования, традиционно предъявляемые к педагогической модели: достоверность (результаты, полученные в процессе моделирования педагогического объекта, не должны вызывать сомнений); актуальность (цель моделирования должна быть решением важной проблемы); результативность (полученные результаты моделирования должны успешно применяться в педагогической практике); целенаправленность (установление связи параметров, структуры и содержания с поставленной перед ней целью и с ожидаемым результатом [32, 87, 280, 281]).

Разрабатывая структурно-содержательные элементы модели формирования инновационной компетенции педагога мы учитывали ведущие положения

нормативных документов в сфере образования: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 15 января 2013 г. N 10 г. Москва «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников»; Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 N 40536); Приказ Минобрнауки России от 12.05.2016 N 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.05.2016 N 42288); профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) [254, 198, 194, 197, 195, 196].

При построении модели мы также руководствовались гипотезой о том, что формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации будет осуществляться успешно, если: уточнено содержание понятия «инновационная компетенция педагога» и ее структурная организация, что позволит компетентно разработать и реализовать педагогическую модель; учитывается специфика внутришкольного повышения

квалификации, которая явилась основанием определения параметров организации педагогического практикума; разработана и проверена эффективность педагогической модели, раскрывающей содержание целевого, методологического, содержательного, формирующего и результативного блоков; разработан и апробирован практикум «Совершенствование инновационной компетенции педагога», который включает теоретический и практический разделы, организационно-методическое обеспечение и аналитический, реализующий, обобщающий этапы последовательного развития компонентов инновационной компетенции педагога; обоснована и реализована совокупность педагогических условий, способствующая эффективности формирования инновационной компетенции педагога.

В нашем исследовании одной из базовых является категория «формирование». Это общенаучный термин (в переводе от лат «*formato*» – образуя) и педагогические словарные источники трактуют его как: «... придание определенной формы» [120, с. 159]; «... становление человека как личности, которое происходит в результате развития и воспитания и имеет определенные признаки завершенности» [226, с. 102]; «... процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д.» [52, с. 118]; «... процесс целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций и т. д.» [168, с. 242].

Согласно объекту и предмету настоящего исследования, под формированием мы будем понимать процесс целенаправленного развития имеющихся профессиональных знаний, умений, качеств их совершенствование до инновационного уровня и процесс становления педагога как профессионала, и как инноватора за счет участия педагога в практикуме.

На основании накопленных научных знаний о моделировании педагогического процесса (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский,

В. И. Загвязинский, И. П. Подласый и др.), изучения опыта педагогического моделирования, руководствуясь требованиями, предъявляемыми к модели в педагогической науке, нами разработана педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации.

Настоящая модель представляет собой педагогическую систему, отражающую: конкретные элементы структуры и содержания моделируемого процесса; структурированность их в целостную систему; логику процесса; отражение взаимосвязи элементов модели; определение прогнозируемого результата. Отвечая поставленной цели и задачам исследования, построенная педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации логично включает пять основополагающих блоков: *целевой, методологический, содержательный, формирующий, результативный* (рисунок 1).

*Целевой блок* соответственно включает: цель (формирование инновационной компетенции педагога); задачи (раскрыть содержание понятия «инновационная компетенция педагога» и ее структурную организацию; выделить и реализовать педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога; разработать организационно-методическое обеспечение в виде педагогического практикума).

*Методологический блок* содержит: теоретико-методологические подходы (системный, деятельностный, компетентностный, инновационный, средовой); принципы (проблемности, профессионально-педагогической направленности, творческой активности, систематичности). Теоретико-методологические подходы – системный, деятельностный, компетентностный, инновационный, средовой позволили определить ключевые аспекты и глубину изучения инновационной компетенции педагога, практический аппарат исследования и терминологическое поле, в рамках которого будут излагаться основные научные результаты исследования. Их реализация обеспечивала комплексное исследование процесса

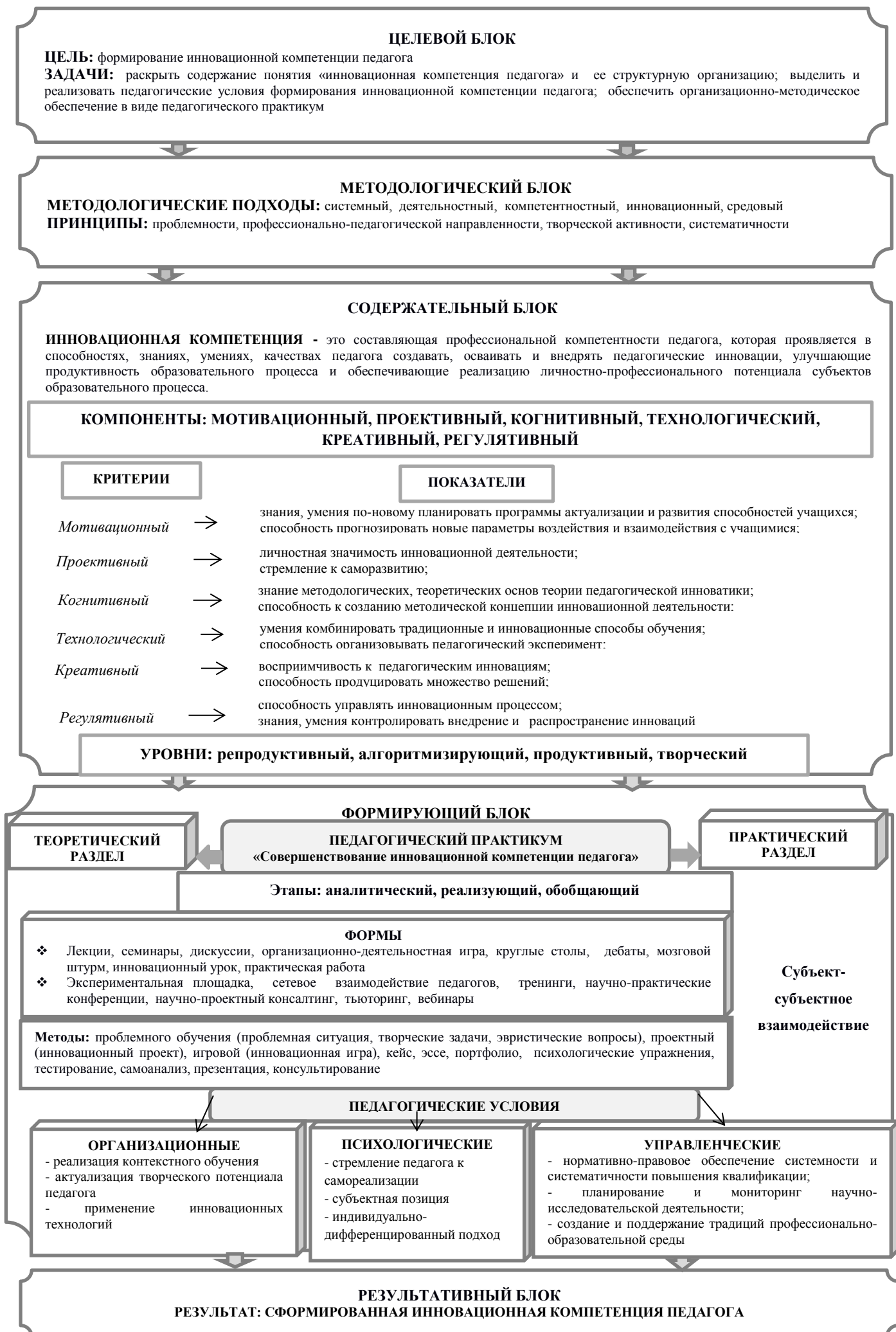


Рисунок 1- Педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации

формирования инновационной компетенции педагога и построение эффективно функционирующей модели данного процесса.

Сущность *системного подхода* в современном понимании раскрывается в изучении явления как системы, то есть в исследовании его системных свойств и описании результатов этого изучения в системных понятиях (В. А. Барабанщиков, Б. Ф. Ломов, В. П. Симонов и др.). Процесс формирования инновационной компетенции педагога мы относим к педагогическим процессам, поскольку он является целенаправленным, содержательно наполненным и организационно оформленным взаимодействием руководителя практикума и педагогов, ориентированным на сознательное овладение педагогами инновационными ценностями, знаниями, умениями, навыками и на формирование способности их применять в педагогической практике, на совершенствование профессионально-личностных качеств для этого необходимых.

Вслед за В. А. Сластениным, мы идентифицируем моделируемый в исследовании процесс как педагогическую систему. Это потребовало и явилось основанием выделения структурно-содержательных компонентов процесса формирования инновационной компетенции педагога – цели, содержания, средств, участников, прогнозируемого результата. А также определение комплекса педагогических условий, детерминирующих продуктивность данного процесса. Поскольку деятельность – это основа, средство и фактор развития личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), то это обуславливает необходимость реализации в нашем педагогическом исследовании и практике деятельностного подхода.

*Деятельностный подход* применяется для раскрытия представления тех факторов, за счет которых педагогической системой – процессом формирования инновационной компетенции педагога – будет генерироваться, образовываться искомая у них компетенция. Поэтому процесс формирования инновационной компетенции педагога построен в логике учета всего основного компонентного состава деятельности – потребностей, мотивов, целей, действий, операций,



способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов (О. С. Гребенюк, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков и др.).

Данные компоненты, взятые в динамике функционирования, стали основными регуляторами процесса реализации образовательно-профессиональной деятельности педагогов. В рамках такой деятельности педагоги имели возможность изменить традиционно «идеальный» образ своих профессионально-педагогических действий, замысел деятельности и, формируя осознанное отношение к новому миру образования, реализовать свою функцию субъекта деятельности, то есть активно преобразовывать себя и овладевать своей профессионально-педагогической деятельностью на инновационном уровне. Деятельность педагогов по формированию инновационной компетенции педагога строилась на основе общедидактических принципов обучения – проблемности, профессионально-педагогической направленности, систематичности, творческой активности; носила системный, целенаправленный, творческий характер и определялась индивидуальными особенностями личности и деятельности педагогов и условиями реализации процесса повышения квалификации. Инновационная компетенция педагога формировалась в ходе совместной деятельности руководителя практикума и педагогов посредством реализации практико-ориентированных процедур по приобретению необходимых знаний, умений, навыков, что потребовало дополнительно реализации идей компетентностного подхода.

*Компетентностный подход* послужил основой формирования инновационной компетенции педагога через рассмотрение образования «от результата» и понимается нами как совокупность практико-ориентированных принципов определения цели и отбора содержания повышения квалификации, организации образовательного процесса и оценки его результатов. Возможности применения компетентностного подхода проявлялись в потенциале направленности образования на развитие личности педагога в результате формирования у него инновационной компетенции посредством освоения знаний, умений, навыков реализации инновационной деятельности в профессионально-

значимых ситуациях и за счет решения профессиональных задач в процессе повышения квалификации (В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

Компетентностный подход позволил преодолеть недостаточность традиционного знаниевого подхода в организации дополнительного профессионального образования педагогов за счет нацеленности процесса повышения квалификации не на сумму усваиваемых педагогами знаний, а на отработку умений их использовать в инновационно-педагогической практике; направленности обучения на развитие способности педагогов самостоятельно решать сложные проблемы инновационной деятельности и реально владеть ее методами, средствами, реализуя потребности в творческом самовыражении и саморазвитии в педагогической профессии.

*Инновационный подход* в настоящем исследовании раскрывает основные теоретические положения, по-особому синтезируя знания по педагогической инноватике (М. В. Кларин, Л. С. Подымова, А. И. Пригожин, В. А. Сластенин и др.). Инновационный подход к организации процесса повышения квалификации педагога и, в частности к формированию инновационной компетенции педагога, раскрывает общие положения, определяющие инновационный характер организации данного процесса.

Если инновация – это нововведение, то в процессе внутришкольного повышения квалификации инновационный подход проявлялся во введение нового в цели, содержание, технологии, формы и методы обучения педагогов, в организацию их совместной деятельности. За счет этого выстраивалась инновационная деятельность педагогов, в ходе которой у них формировался интерес, познавательная активность, развивалась способность адекватно воспринимать инновацию, осуществлять разработку, создавать и внедрять новшества в образовательный процесс, воздействуя на развитие всех потенциалов субъектов образовательного процесса. В рамках реализации инновационного подхода цель моделируемого процесса – формировании инновационной компетенции и ее достижение обеспечивалось комбинированием традиционных и

инновационных форм (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе *форм неформального образования* (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие); *методов* (проблемного обучения (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация).

*Средовый подход* применительно к процессу формирования инновационной компетенции педагога в условиях внутришкольного повышения квалификации акцентирует внимание на системе действий со средой как со средством комплексного целенаправленного воздействия на педагогов (И. Ф. Бережная, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, И. И. Сулима, В. А. Ясвин и др.), в виде «системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [285, с. 140]. В рамках педагогических наук средовый подход представляет собой теорию осуществляемого через специально создаваемую среду управления процессом развития ее субъектов, формирования требуемых профессиональных компетенций. В настоящем исследовании профессионально-образовательная среда школы понимается и как активный агент, тотально влияющий на все сферы личности педагогов (учащихся) и, как объект, предмет, находящийся под влиянием активности самих педагогов (учащихся). В ходе педагогического практикума мы принимали во внимание и создавали педагогические условия, учитывающие и усиливающие влияние профессионально-образовательной среды школы на поддержание конструктивного взаимодействия педагогов между собой и со средой; на включение педагогов в процесс профессионально-личностного совершенствования; на опосредованное управление процессом формирования искомой инновационной компетенции. Этому способствовала организация

обучения педагогов на уровне субъект-субъектного взаимодействия – осознанного, самостоятельного и ответственного преобразования субъектами профессионально-образовательной среды школы и самих себя.

Основными руководящими идеями моделирования процесса формирования инновационной компетенции педагога выступили следующие принципы: проблемности, профессионально-педагогической направленности, творческой активности, систематичности обучения.

*Принцип проблемности* обучения заключался в создании проблемных педагогических ситуаций, в восприятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности педагогов. Данный принцип был направлен на самостоятельный поиск педагогами новых знаний и способов освоения, разработки педагогических новшеств, он также предполагал последовательное и целенаправленное выдвижение перед педагогами педагогических проблем инновационного уровня.

*Принцип профессионально-педагогической направленности* – это «... целенаправленное обучение применению получаемой системы знаний в области профессии» [цит. по: 264, с. 115]. Реализация данного принципа ориентировала руководителя практикума создавать условия формирования гуманистической направленности педагогов, усиления системы ценностных ориентаций, побуждающих к утверждению и самореализации педагога в инновационной деятельности. Это обеспечивалось, в первую очередь, направленностью обучения на формирование личностной значимости инновационной деятельности, готовности принимать за нее ответственность и содействием в профессионально-личностном развитии каждого педагога.

*Принцип творческой активности* утверждал влияние инициативности, целеустремленности, самостоятельности, потребности в профессионально-личностном росте педагогов на темп, глубину и прочность формирования новых знаний, умений и навыков. Данный принцип ориентировал педагогов на создание нового, на поиск и нахождение оригинальных, нестандартных решений

педагогических проблем, стремление к преобразующей деятельности в восприятии, освоении педагогических инноваций.

*Принцип систематичности* проявился в организации и соблюдении непрерывности, преемственности, последовательности и логики этапов процесса совершенствования уже имеющихся и формирования, новых, обусловленных современными требованиями, знаний, умений, навыков, компетенций.

*Содержательный блок* модели раскрывает структурную организацию и диагностируемые показатели инновационной компетенции педагога (компоненты, критерии соответствующие им показатели и уровни). Инновационная компетенция педагога характеризуется определенным уровнем ее сформированности: *репродуктивным, алгоритмизирующим, продуктивным, творческим*. Это послужило содержательной базой для следующего блока.

*Формирующий блок* модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации отражает: цель, содержание и этапы обучения педагогов (аналитический, развивающий, обобщающий); педагогический практикум (теоретический и практический разделы, соответствующие им формы и методы); совокупность педагогических условий (организационные, психологические и управленческие).

Опытно-экспериментальная работа была предназначена для подтверждения гипотезы о возможности эффективного, целенаправленного, специально-организованного и смоделированного процесса формирования инновационной компетенции педагога с созданием необходимых для этого педагогических условий. Цель, содержание, этапы опытно-экспериментальной работы конкретизированы в следующем параграфе.

Содержательный и методический аспекты апробации разработанной модели обеспечивал педагогический практикум «Совершенствование инновационной компетенции педагога», который целесообразно включает теоретический и практический разделы, реализация которых дала возможность провести практико-ориентированное обучение педагогов на инновационном уровне.

*Теоретический раздел* практикума был направлен на информирование, просвещение и углубление знаний педагогов в вопросах сущности, предназначения инновационной компетенции педагога; на формирование у них целостного представления о способах, формах и методах восприятия, освоения, разработки педагогических инноваций; об особенностях формирования компетенции и ее совершенствования.

*Практический раздел* способствовал формированию у педагогов готовности к реализации инновационной деятельности; овладению ими знаниями, умениями воспринимать, создавать и внедрять новшества, за счет инновационного планирования, прогнозирования, проектирования, содержания, технологий, форм и методов обучения учащихся.

*Теоретический и практический разделы* реализовывались продуктивными *формами обучения* (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе *формами неформального образования* (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие); *эффективными методами* (проблемного обучения (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация).

Основой организации процесса обучения педагогов послужили положения субъектной педагогики (С. М. Годник, В. А. Сластенин и др.) и идеи субъект-субъектного взаимодействия педагогов (Л. В. Абдалина, А. В. Белошицкий, А. С. Огнев и др.), как наивысшего уровня «...педагогического взаимодействия, характеризующегося сотрудничеством, партнерскими отношениями и рефлексивным типом управленческой деятельности» [139, с. 53].

Формирующий блок содержательно дополнен совокупностью педагогических условий, выделенных: на основе теоретического анализа актуальной научной психолого-педагогической литературы; исходя из

разработанной структуры, содержания, критериев, показателей и уровней инновационной компетенции педагога; на основе обобщения результатов проведенных эмпирических исследований. К основным педагогическим условиям, способным повлиять на формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, нами отнесены: *организационные* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологические* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход) и *управленческие* (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации, планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

Практика подтвердила, что учет и реализация выявленных педагогических условий, позволили не только обеспечить эффективность моделируемого процесса, но и повысить управляемость и качество процесса внутришкольного повышения квалификации, а также усилить мотивацию достижения педагогами высших уровней инновационной компетенции и педагогического профессионализма в целом.

*Результативный блок* модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации раскрывает прогнозируемый результат (сформированная инновационная компетенция педагога). На данном этапе изучалась динамика значений показателей инновационной компетенции, анализировался рост уровней и динамика их развития у педагогов. В качестве прогнозируемого результата реализации педагогической модели выступило повышение уровня сформированности инновационной компетенции у большинства педагогов-участников педагогического практикума.

Эффективность построенной модели формирования инновационной компетенции педагога обеспечивалась тем, что каждый блок модели играет

соответствующую роль в реализации ее общих функций (иллюстративная, интерпретационная, прогностическая) и замысла по обеспечению их продуктивного взаимодействия, по овладению каждым педагогом творческим уровнем реализации инновационной компетенции. Сконструированная в исследовании модель позволила оптимизировать формирование инновационной компетенции педагога, отразив продуктивную реализацию новых позиций в организации процесса внутришкольного повышения квалификации педагогов. В исследовании выявлен эвристический потенциал модели формирования инновационной компетенции педагога, позволяющий: определять и обновлять инновационным смыслом и содержанием цели и задачи дополнительного профессионального образования педагогов; реально представить этапы, логику, содержание, процесс совершенствования у педагогов знаний, умений и навыков планирования, прогнозирования и реализации педагогических новшеств; определить и реализовать совокупность организационных, психологических и управленческих условий, призванных содействовать успешному повышению квалификации педагогов в школе; создавать творческие объединения педагогов-инноваторов по обобщению и распространению инновационного опыта и внедрению инноваций; осваивать новые ценности внутришкольного повышения квалификации, позволяющие конструктивно преодолевать кризис нестабильности в образовании. Проверка эффективности построенной педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации и наполнение ее конкретным смыслом и содержанием осуществлялась далее в ходе опытно-экспериментальной работы в рамках специально-организованного педагогического практикума.



## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретико-методологический анализ проблемы формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации позволил сформулировать ряд выводов.

Инновационная компетенция педагога определена в исследовании как составляющая профессиональной компетентности педагога, которая проявляется в способностях, знаниях, умениях, качествах педагога создавать, осваивать и внедрять педагогические инновации, улучшающие продуктивность образовательного процесса и обеспечивающие реализацию личностно-профессионального потенциала субъектов образовательного процесса.

С позиций системного, деятельностного, компетентностного, инновационного и средового подходов выявлена сущность, раскрыто содержание, уточнены структурные характеристики инновационной компетенции педагога. Структурными компонентами выступают: *мотивационный, проективный, когнитивный, технологический, креативный, регулятивный*.

В качестве *критериев* и соответствующих им *показателей* выделены: *мотивационный* (личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию); *проективный* (знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися); *когнитивный* (знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции инновационной деятельности); *технологический* (умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент); *креативный* (восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений); *регулятивный* (способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций). Инновационная компетенция педагога характеризуется определенным уровнем ее

сформированности: *репродуктивным, алгоритмизирующим, продуктивным, творческим.*

Внутришкольное повышение квалификации представляет собой процесс, направленный на обучение педагогов новым знаниям, умениям, навыкам, на совершенствование их профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций и способствующий удовлетворению профессионально-образовательных потребностей педагогов, повышению качества образования и конкурентоспособности школы. Специфика внутришкольного повышения квалификации характеризуется: непосредственной ориентацией на целенаправленное, предметно-содержательное решение первостепенных задач школы и затруднений конкретных педагогов; совместным обучением педагогического коллектива на основе единых профессионально-ценностных ориентиров; реализацией наиболее эффективных и предпочтительных для педагогов школы традиционных и инновационных форм и методов; обеспечением возможности осуществления индивидуальных траекторий непрерывного профессионально-личностного развития каждого педагога непосредственно на рабочем месте; использованием традиционного и развитием инновационного потенциала профессионально-образовательной среды школы; едиными основаниями управления и мониторинга процесса повышения квалификации всех педагогов; реальными организационно-экономическими преимуществами.

С целью проверки гипотезы исследования была разработана педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, включающая пять взаимосвязанных блоков: *целевой* (цель, задачи); *методологический* (подходы и принципы); *содержательный* (компоненты, критерии, показатели и уровни инновационной компетенции); *формирующий* (педагогический практикум, этапы, совокупность педагогических условий) и *результативный* (прогнозируемый уровень инновационной компетенции педагога).

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации**

### **2.1. Организационно-методическое обеспечение опытнo-экспериментальной работы**

Для подтверждения предположений, которые были сделаны в первой главе настоящего диссертационного исследования относительно эффективной реализации разработанной педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, была организована и проведена опытнo-экспериментальная работа.

Теоретической основой опытнo-экспериментальной работы явились труды В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. Я. Найна, А. М. Новикова, Н. М. Борытко, которые рассматривают опытнo-экспериментальную работу как: научно-поставленный опыт в области учебно-воспитательного процесса с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы [88]; эмпирический метод исследования, суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в контролируемых и управляемых условиях [167].

В соответствии с таким пониманием, опытнo-экспериментальная работа по формированию инновационной компетенции педагога была соотнесена с логикой проводимого исследования и алгоритм ее проведения включал следующую последовательность шагов: определение цели опытнo-экспериментальной работы и соответствующих ей задач и принципов; выделение этапов опытнo-экспериментальной работы; проведение констатирующего этапа эксперимента (формирование эквивалентных контрольной и экспериментальной групп из педагогов школы, повышающих квалификацию; диагностика исходного уровня развития инновационной компетенции педагога); проведение формирующего

этапа эксперимента (реализация и внедрение авторского педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога» в процесс внутришкольного повышения квалификации педагогов школы № 54 г. Воронежа; создание совокупности необходимых для этого педагогических условий; разработка целесообразных активных традиционных и инновационных технологий, форм, методов обучения педагогов); описание и анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента; оценка и определение продуктивности выявленной в исследовании совокупности педагогических условий, влияющих на формирование инновационной компетенции педагога; апробация и определение эффективности модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации; анализ, обобщение результатов опытно-экспериментальной работы с последующим распространением полученного инновационного опыта.

Основными *целями* опытно-экспериментального исследования явились: подтверждение выводов теоретической части исследования о феномене инновационной компетенции педагога и возможностях, особенностях её формирования в процессе внутришкольного повышения квалификации; проверка степени влияния выделенной совокупности педагогических условий на формирование инновационной компетенции педагога; доказательство эффективности разработанной педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога на базе школы № 54 г. Воронежа.

Сформулированные цели достигались в ходе решения следующих *задач*: систематизировать диагностический инструментарий для изучения компонентов, критериев, показателей и уровней инновационной компетенции; выявить наличный уровень сформированности инновационной компетенции педагога; разработать организационно-методическое и технологическое обеспечение моделируемого процесса; реализовать педагогический практикум «Совершенствование инновационной компетенции педагога»; проанализировать и обобщить полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты.

В основу организации опытно-экспериментальной работы был положен ряд педагогических принципов (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, В. А. Сластенин и др.). Систематизируя принципы организации опытно-экспериментальной работы, мы руководствовались пониманием педагогического принципа как «...одной из педагогических категорий, представляющей собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует самую общую стратегию решения определенной группы педагогических задач (проблем); служит одновременно системообразующим фактором развития педагогической теории и критерием совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [7, с. 176].

Отбор и систематизация педагогических принципов осуществлялись с учетом требований объективности, системности, дополнительности, ориентированности, инновационности, теоретической и практической значимости. В результате выделены ведущие принципы, которые легли в основу организации настоящей опытно-экспериментальной работы.

*Принцип преемственности* предполагает обеспечение постоянной неразрывной связи этапов обучения педагогов. Обусловлен объективно существующими в обучении педагогов этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного. В рамках практикума преемственность касалась обеспечения взаимосвязи содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия педагогов как субъектов обучения. Соблюдая преемственность, мы объединяли и иерархизировали отдельные психологические ситуации, педагогические упражнения, виды учебной деятельности педагогов в единый целостный учебный процесс постепенного, поступательного развертывания процесса формирования инновационной компетенции.

*Принцип последовательности и систематичности* был направлен на планирование и соблюдение логических связей между всеми этапами процесса формирования инновационной компетенции и соответствующими им элементами

– целью, содержанием, средствами и учебно-профессиональными действиями педагогов.

*Принцип сотрудничества* определял способ организации совместной, взаимосвязанной деятельности педагогов на основе конструктивных межсубъектных связей, приоритета личности, диалогичности взаимодействия. В процессе формирования инновационной компетенции принцип сотрудничества педагогов проявлялся и обогащал процесс обучения за счет совместного планирования, реализации проектов, кейсов, оценивания и коррекции хода и результатов формирования готовности к инновационной деятельности.

*Принцип учета субъектного опыта* предполагал опору в обучении на субъектный опыт каждого педагога – интеллектуальный, эмоциональный, творческий. Это позволяло максимально индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения за счет подбора оптимальных для конкретного педагога форм, методов, средств и технологий формирования инновационной компетенции.

Для подтверждения научной истинности выдвинутых нами теоретических положений проводился педагогический эксперимент, вслед за М. Н. Борытко, мы понимаем под ним «...метод психолого-педагогического исследования, применяемый с целью изучения причинно-следственных связей в образовательных явлениях и процессах, который предполагает: опытное моделирование педагогического процесса и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогический процесс; измерение результатов педагогического взаимодействия» [31, с. 163]. По мнению И. П. Подласого, педагогический эксперимент следует рассматривать как научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях [187].

С учетом приведенных определений, под педагогическим экспериментом мы понимаем метод активного, целенаправленного изучения процессуальных, содержательных и результативных аспектов процесса формирования инновационной компетенции у педагога. Мы принимали во внимание мнение

многих ученых, о том, что эксперимент позволяет искусственно выделить изучаемое явление среди других, целенаправленно менять условия психолого-педагогического воздействия на испытуемых, повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в аналогичных условиях (М. Н. Борытко, О. С. Гребенюк, В. И. Загвязинский и др.).

Опытно-экспериментальная работа по формированию инновационной компетенции проводилась в течение 2013-2018 гг. и включала в себя три этапа.

*Первый этап (2013-2014гг.).* На данном этапе анализировалась научная литература по теме исследования, изучался феномен «инновационная компетенция педагога» и ее структура, были определены объект, предмет, цели и задачи исследования, противоречия, методологические подходы к исследованию и его теоретические основы, уточнялись гипотеза и диагностический аппарат исследования. Был проведен констатирующий этап эксперимента, анализ и интерпретация его результатов.

*Второй этап (2014-2016 гг.).* Разрабатывалась педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации и определялась и реализовывалась совокупность педагогических условий; был проведен формирующий этап эксперимента, в ходе которого было реализовано организационно-методическое сопровождение формирования инновационной компетенции посредством педагогического практикума, анализ и интерпретация результатов эксперимента.

*Третий этап (2016-2018 гг.).* Завершение экспериментального исследования – обработка данных; обобщение результатов и формулирование выводов исследования; уточнение теоретических положений и формулирование практических рекомендаций субъектам образовательного процесса, определены перспективы развития; оформление диссертационной работы.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы (2013-2014 гг.) проводился констатирующий этап эксперимента, который был реализован через следующие операции: постановка проблемы и цели; формулирование гипотезы и задач исследования; выбор критериев для определения уровня сформированности

инновационной компетенции педагога; систематизация методов диагностики, позволяющих объективно оценить уровни сформированности инновационной компетенции педагога; прогнозирование возможных результатов; планирование логики проведения опытно-экспериментальной работы. Основными формами и методами исследования явились: теоретический анализ, обобщение педагогического опыта по внутришкольному повышению квалификации педагогов, наблюдение, беседа, тестирование.

Диагностика исходного и достигнутого уровня компонентов, критериев и показателей инновационной компетенции педагогов экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) обеспечивалась использованием систематизированной совокупности методик: «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин), «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская), «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов и др.), «Барьеры педагогической деятельности» («Выявление способности учителя к саморазвитию») Е. И. Рогов, t-критерий Стьюдента, метод экспертной оценки [27, 209, 223, 255].

Проверка полученных данных по результатам проведенного исследования обеспечивалась методом математической статистики с использованием t-критерия Стьюдента. Выбранные методики в целом обеспечивали возможность проведения стандартизированных качественно-количественных оценок результатов, полученных по итогам процесса формирования инновационной компетенции педагога. Критерии инновационной компетенции педагога и диагностируемый инструментарий их изучения представлены в таблицы 1.

Таблица 1 – Критерии, показатели инновационной компетенции педагога и диагностический инструментарий

| Критерии - показатели |  | Методики диагностики   |
|-----------------------|--|--|
| Мотивационный         | личностная значимость инновационной деятельности - I | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин) |



|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
|                 | стремление к саморазвитию - II  | «Барьеры педагогической деятельности» («Выявление способности учителя к саморазвитию»)  |
| Проективный     | знания, умения планировать новые программы актуализации и развития способностей обучающихся - III | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)                          |
|                 | способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися - IV          | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)                          |
| Когнитивный     | знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики - V                 | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.)                                       |
|                 | способность к созданию методической концепции инновационной деятельности - VI                     | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин); «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.) |
| Технологический | умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения - VII                          | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.)                                       |
|                 | способность организовывать педагогический эксперимент - VIII                                      | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)  |
| Креативный      | восприимчивость к педагогическим инновациям - IX  | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин); «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.) |
|                 | способность продуцировать множество решений - X   | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)  |
| Регулятивный    | способность управлять инновационной деятельностью - XI  | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин и др.)                                       |
|                 | знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций - XII                         | «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)                          |

Анализ данных констатирующего этапа эксперимента подтвердил, что педагоги экспериментальной и контрольной групп имеют разный и в целом невысокий уровень изучаемой инновационной компетенции. Это подтвердило необходимость разработки и апробации педагогической модели и педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога». Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности инновационной компетенции педагога на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

| Уровень развития инновационной компетенции педагога | Экспериментальная группа (%) | Контрольная группа (%) |
|---|------------------------------|------------------------|
| Репродуктивный                                      | 35,3                         | 37,6                   |
| Алгоритмизирующий                                   | 56,8                         | 54,5                   |
| Продуктивный  | 3,4                          | 3,3                    |
| Творческий  | 4,5                          | 4,6                    |

Как видно, значительное количество педагогов экспериментальной и контрольной групп характеризуются репродуктивным (35,3 % ЭК и 37,6 % КГ) и алгоритмизирующим (56,8 % ЭГ и 54,5 % КГ) уровнями сформированности инновационной компетенции. То есть, большинство педагогов обладают разрозненными знаниями теории инноватики, не проявляют выраженного стремления к саморазвитию, не готовы воспринимать, принимать педагогические новшества, не способны самостоятельно и по-новому планировать программы актуализации и развития потенциалов учащихся; затрудняются разрабатывать, проектировать, осваивать новшества и прогнозировать их результат.

Всего лишь 7,9 % педагогов продуктивного (3,4 %) и творческого (4,5 %) уровней понимают важность и значимость инновационной деятельности для современного педагога; стремятся осваивать и внедрять методические концепции, реализовывать технологии инновационной деятельности. Эти педагоги умеют комбинировать традиционные и инновационные формы, методы, технологии и средства обучения.

Это эмпирически подтверждает актуальность оптимизации процесса внутришкольного повышения квалификации, разработки и апробации педагогической модели и условий формирования инновационной компетенции педагога. Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, послужили основой для планирования и проведения следующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (2014 – 2016 гг.) включал проведение собственно формирующего этапа эксперимента и был нацелен на апробацию педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации; на проверку влияния выделенной совокупности педагогических условий, которые, согласно гипотезе, призваны обеспечивать эффективность моделируемого процесса. В ходе формирующего этапа эксперимента проводилась обработка получаемых результатов, подводились итоги эксперимента, формулировались выводы.

Задачами формирующего этапа эксперимента выступили: разработка педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога» и его организационно-методического обеспечения; апробация авторского практикума в экспериментальной группе и создание педагогических условий его результативного внедрения; проведение сравнительно-сопоставительного анализа результатов исследования в контрольной и экспериментальной группах; подтверждение или опровержение гипотезы исследования.

В ходе формирующего этапа эксперимента была апробирована педагогическая модель изучаемого процесса; определены технологии, формы, методы, средства эффективного формирования искомых компонентов, критериев и показателей инновационной компетенции педагога; реализованы необходимые для этого педагогические условия.

Для продуктивного формирования компонентов, критериев и показателей инновационной компетенции педагога потребовалась разработка организационно-методического и технологического обеспечения моделируемого процесса, которая

включала создание программы специального курса в рамках внутришкольного повышения квалификации педагогов, подготовку теоретических, практических и оценочных материалов.

Обратимся к уточнению содержательного наполнения организационно-методического обеспечения процесса формирования инновационной компетенции педагога. Под методическим обеспечением в самом общем смысле понимается разработка для системы образования методологических, дидактических и методических разработок, отвечающих самым современным требованиям педагогической науки и практики. По мнению Т. И. Шамовой, методическое обеспечение представляет собой систему, состоящую из цели обучения, учебных планов и программ, методических пособий, дидактических средств [268]. Соответственно в основе методического обеспечения процесса формирования инновационной компетенции должны лежать требования общей теории управления образовательными системами, ведущие педагогические тенденции, а также принципы процесса обучения взрослых – андрагогики и акмеологии. А. М. Новиков рассматривает методическое обеспечение как планирование, разработку и создание учебно-методического комплекса оптимальной системы методической документации и средств обучения [168]. Организационное обеспечение можно рассматривать как процесс, направленный на упорядочивание, систематизацию, интеграцию учебного материала; как совокупность методов и средств, регламентирующих взаимодействие педагогов. Система организационно-методического обеспечения, согласно Т. С. Овчинниковой, – это «совокупность элементов, находящихся в соотношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [170, с. 48].

Исходя из вышеизложенного, под *организационно-методическим обеспечением* формирования инновационной компетенции педагога мы понимаем систему учебно-методических, дидактических материалов и средств обучения педагогов, создающих согласованное взаимодействие его этапов, структурных

элементов и реализацию содержания, технологий, форм, методов, гарантирующих его эффективность.

*Организационно-методическое* обеспечение процесса формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации включало: разработку программы курса по совершенствованию инновационной компетенции педагога, подготовку теоретических, практических и оценочных материалов; разработку рекомендаций по оптимизации обучения педагогов.

Педагоги в экспериментальной группе обучались по специально разработанному учебно-тематическому плану внутришкольного повышения квалификации (Приложение 1). Педагоги, включенные в контрольную группу, повышали квалификацию по традиционным профильным курсам на базе Воронежского института развития образования. Формирующий этап эксперимента был проведен в форме *педагогического практикума* «Совершенствование инновационной компетенции педагога» (72 ч.) (Приложение 1), который обеспечивал содержательный и технологический аспекты реализации разработанной в исследовании педагогической модели.

Согласно энциклопедическим источникам, практикум – это форма организации учебного процесса; особый вид учебных занятий, имеющих целью практическое усвоение основных положений какого-нибудь предмета, практическое занятие по какому-нибудь учебному курсу [26, 230, 245].

Ведущей целью и прогнозируемым результатом настоящего педагогического практикума явилось повышение уровня сформированности инновационной компетенции у педагогов, подтверждение эффективности разработанной в исследовании педагогической модели.

Педагогический практикум был направлен на решение конкретных задач исследования: сформировать у педагогов позитивную установку на осознание значимости инновационной деятельности и стремление к непрерывному самосовершенствованию; выработать совокупность более глубоких педагогических, психологических, инновационных знаний, необходимых

педагогу для продуктивного решения задач инновационной практики; сформировать целостное представление о сущности инновационной компетенции педагога; изучить и проанализировать наличный и достигнутый уровни сформированности инновационной компетенции у педагогов с учетом выделенных критериев; сформировать и усилить мотивацию достижения высшего уровня инновационной компетенции педагога; повысить ориентационную, операционную готовность педагогов к реализации инновационной деятельности; научить быть открытыми новому педагогическому опыту, проявлять креативность; научить осваивать разрабатывать педагогические новшества; совершенствовать опыт организации и проведения педагогического эксперимента; научить продуктивно управлять инновационной деятельностью и контролировать внедрение и распространение инноваций.

Отвечая поставленным задачам, педагогический практикум логично включал: *теоретический и практический разделы*, был реализован посредством *аналитического, развивающего и обобщающего* этапов. *Аналитический этап* был направлен на выявление исходного уровня сформированности инновационной компетенции педагога на основе разработанных компонентов, критериев и показателей. *Развивающий этап* заключался в непосредственном применении средств и процедур психологического-педагогического воздействия на педагогов, организации их учебно-профессиональной деятельности, создании условий для этого необходимых (Приложение 2 – 7). На *обобщающем этапе* проходил сравнительный анализ результатов исследования до и после проведения практикума, подводились итоги, формулировались выводы и разрабатывались предложения по оптимизации процесса внутришкольного повышения квалификации.

Проблемы формирования инновационной компетенции связаны с применяемыми *формами и методами обучения* педагогов во внутришкольной системе повышения квалификации, а также контролем усвоенных ценностей, знаний, умений и усовершенствованных профессионально важных качеств педагогов.

Продуктивность усвоения педагогами теоретического и практического материала обеспечивалось использованием наиболее эффективных для этого *форм обучения*, в том числе неформальных форм: *лекции* («Теория и практика реализации инновационных процессов в школе», «Мотивационные основы инновационной деятельности», «Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности»); *дискуссии* («Инновационная компетенция в структуре педагогической деятельности современного педагога»); *семинары* («Роль когнитивного компонента в структуре инновационной компетенции педагога», «Развивающие возможности инновационных технологий современного школьного образования», «Креативный педагог: какой он?»); *круглые столы* («Креативность как фактор успешной деятельности педагога», «Педагог-инноватор»); *практическая работа* («Формирование антитеррористических ценностей»; «Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса»); *инновационный урок* «Интеграция инновационных и традиционных технологий»; *организационно-деятельностная игра* («Творчество без границ и границы для творчества»), *мозговой штурм* («Суждение»); *дебаты* «Инновационные и традиционные способы обучения: за и против»; *научно-практическая конференция* «Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС»; *сетевое взаимодействие педагогов* (Инновационный образовательный центр «<http://moi-universitet.ru>») и др.

Наиболее продуктивными формами освоения теоретико-методологических и практико-ориентированных основ инновационной деятельности и формирования инновационной компетенции педагога выступили следующие.

Уточняя методические средства формирования инновационной компетенции у педагогов, следует отметить эффективность применения и преимущества *игровых форм обучения*, которые формируют «... умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов» [217, с. 158] усвоения педагогами инновационного опыта.

Структура организационно-деятельностных игр, решение проблемных ситуаций и творческих задач органично включала целеполагание, планирование, реализацию цели, анализ результатов и давала возможность каждому педагогу реализовать себя в них полностью как субъекту учебно-профессиональной инновационной деятельности. Целевыми ориентациями применения игровых форм в практикуме выступили: дидактические (формирование знаний, умений, необходимых для осуществления инновационной компетенции); развивающие (развитие мотивации инновационной деятельности, формирование способности к созданию авторской концепции, технологии инновационной деятельности, развитие сотрудничества); социализирующие (обогащение и развитие норм, традиций профессионально-образовательной среды школы инновационными аспектами).

В организационно-деятельностной игре «Творчество без границ и границы для творчества» педагоги находили определенный порядок действий (алгоритм) для достижения цели – отличие современного понимания педагогического мастерства педагога от традиционного. Осуществление этого алгоритма требовало наличие определенных инновационных знаний, умений и навыков. Педагоги помещались в условия, когда они не знали, что и как делать, какие нужно выработать способы деятельности. Это способствовало развитию у них рефлексии, творческого мышления, чувствительности к педагогическим новшествам, умения генерировать множество новых идей, решений. Главная особенность организационно-деятельностной игры заключалась в том, что формирование критериев инновационной компетенции организовывалось в реальной профессионально-образовательной среде школы, что обеспечивало эффект более глубокого «погружения» педагогов в моделируемый процесс.

*Дебаты* – «...являются инновационным проектом, цель которого - внедрение новой педагогической технологии развивающего обучения» [160, с. 81]; это «... своего рода образовательная игра, которая в некоторых случаях стремится воссоздать условия ведения спора в реальном мире» [там же].



Отечественные ученые, такие как М. В. Кларин, М. В. Короткова, О. В. Кишенкова и др., рассматривают дебаты как разновидность дискуссии.

В нашем практикуме уникальность использования дебатов заключалась в том, что они выступали одновременно и как дискуссия, и как игра. Использование дебатов в формировании инновационной компетенции способствовало формированию у педагогов: установки на глубокое и всестороннее понимание сути инноваций; знаний, умений самостоятельно планировать, проектировать алгоритмы принятия решений; способности гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую; развитию критического, творческого мышления; восприимчивости педагогических новшеств; знаний, умений продуцировать множество новых вариантов решения имеющейся педагогической проблемы.

*Практическая работа* выступала как целеполагающая деятельность педагогов, содержание которой было направлено на приобретение ими способности выстраивать алгоритм инновационной деятельности; на формирование умений разрабатывать, сочетать в едином замысле и внедрять как традиционные, так и инновационные приемы, способы организации образовательного процесса. Мы рассматриваем практическую работу педагогов как наиболее продуктивную форму, способствующую эффективному овладению ими искомыми умениями, навыками осуществления инновационной деятельности. Практическая работа педагогов была посвящена разработке и реализации ими инновационных образовательных проектов «Формирование антитеррористических ценностей», «Мотивация учения»; инновационного кейса «Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса». Беседа с педагогами подтвердила, что практическая работа в значительной степени повлияла и обеспечила им оптимальную возможность усвоения педагогами глубоких знаний о сущности инновационной деятельности; формирования умений планировать новые программы; развития способностей организовывать педагогический эксперимент и управлять инновационным процессом в целом.

Среди новых и перспективных форм повышения квалификации педагогических кадров мы выделяем *инновационный урок*, как форму обучения педагогов, с целью овладения ими новыми целями, обновленным содержанием, средствами, формами и методами осуществления педагогической деятельности. Инновационный урок в нашем практикуме имел нестандартную, гибкую, вариативную структуру, что стимулировало у педагогов повышение интереса к овладению нетрадиционными, не стандартными формами и методами организации образовательного процесса. Инновационный урок «Интеграция инновационных и традиционных технологий» проводился в форме конкурса, в котором педагоги демонстрировали разработанные фрагменты уроков с комбинацией инновационных и традиционных технологий, форм и методов обучения. После коллективного обсуждения был выбран лучший фрагмент урока «Таинственный цветок поэзии» (Приложение 5). Практика подтвердила, что посредством инновационного урока, его нестандартной структуры и организации обучения у педагогов повышался интерес к обучению, творческому саморазвитию, к новым достижениям в профессии.

Формированию познавательных инновационных способностей педагогов, их направленности на непрерывное профессиональное самообразование способствовала организация их *самостоятельной работы*. Согласно Н. Д. Никандрову, самостоятельная работа – это «деятельность, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им» [цит. по 1, с. 163]. Выполняя самостоятельную работу, каждый педагог самостоятельно включался и осуществлял реализацию различных этапов и аспектов инновационной деятельности, проявляя инициативность и ответственность за свою активность и поведение. В ходе практикума самостоятельная работа состояла в разработке педагогами «Мини глоссария», «Памятки работы над проектом», «Библиографии педагогической инноватики», «Классификации методов обучения», «Алгоритма самоорганизации при решении инновационных педагогических задач» и др.

Продуктивность формирования инновационной компетенции у педагогов дополнительно обеспечивалась применением не менее эффективных – неформальных форм образования педагогов (научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие, экспериментальная площадка, тренинги). В ходе практикума были продуктивно реализованы развивающие возможности сетевого взаимодействия, научно-проектного консалтинга, тьюторинга, научно-практической конференции. Педагоги активно выступали со своими докладами, презентациями на научно-практической конференции «Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС».

В настоящее время активно начинает развиваться *сетевое взаимодействие* педагогов как перспективная неформальная форма, дополняющая традиционную форму повышения квалификации педагогов; позволяющая интегрировать научную и практическую деятельность, обеспечивать условия для профессионального развития педагогов. Сетевое взаимодействие педагогов помогает им обеспечивать не только профессиональные социальные связи, но и квалифицированно поддерживать систему педагогического наставничества, проводить дистанционное консультирование. Под сетевым взаимодействием мы понимаем добровольное творческое объединение педагогов, поддерживающих профессиональное взаимодействие, общение, и ведущих совместную образовательную деятельность, способствующую профессионально-личностному росту, и влияющую на продуктивность профессиональной деятельности педагогов. В рамках педагогического практикума примером сообщества, к помощи которого обращались педагоги, являлся Инновационный образовательный центр (<http://moi-universitet.ru>). Педагоги нашей школы имели доступ к базам методических разработок; к материалам, размещенным в данном сетевом сообществе, и раскрывающим возможности реализации инновационных педагогических идей; к электронным версиям площадок для публикации собственных методических и дидактических материалов; могли решать задачи внедрения современных образовательных технологий, форм и методов обучения.

Достоинство сетевого взаимодействия характеризуется тем, что педагогам: предоставляется реальная возможность профессионального развития через неформальное общение с другими педагогами и интерактивную среду для коллективной творческой деятельности; обеспечением открытого обсуждения актуальных вопросов инновационного образования; возможностью распространения и обмена собственным опытом педагогической и образовательной деятельности путем участия в профессиональных сетевых конкурсах регионального и федерального уровня и др. Активное участие педагогов в сетевом взаимодействии стимулировало у них потребность нестандартно, оригинально, по-новому воспринимать и организовывать учебно-воспитательный процесс; повышало осознание педагогами социальной, личностной значимости инновационной деятельности; способствовало развитию у педагогов знаний, умений отслеживать внедрение и распространение инноваций в школе и в целом обогащению их инновационного опыта.

Участие педагогов в *научно-практической конференции «Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС»* (Воронеж 2018, МБОУ СОШ № 102) стимулировало и способствовало более глубокому осмыслению педагогами актуальных вопросов разработки, освоения и внедрения инноваций в современный образовательный процесс школы; более осознанному пониманию практических проблем осуществления инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС. Каждый педагог имел возможность познакомиться с новыми методическими наработками, авторскими концепциями, с интересным инновационным опытом коллег и представить собственный.

Поиск новых форм и методов внутришкольного повышения квалификации педагогов и формирование инновационной компетенции на базе школы обратил наше внимание на *научно-проектный консалтинг* как форму постдипломного образования педагогов. Основная задача научно-проектного консалтинга состоит в идентификации педагогами проблем освоения, внедрения и распространения инноваций в школе и нахождении путей их продуктивного решения посредством создания инновационных проектов. Вслед за Г. А. Игнатъевой и О. В. Тулуповой,

научно-проектный консалтинг мы рассматриваем как «распределение, координацию и реализацию наличных интеллектуально-волевых, образовательных, организационно-управленческих и других ресурсов, способ удержания деятельности в целом, осуществление оценки и контроля (рефлексии) базовых параметров этого вида деятельности» [102, с. 184], для поддержания собственной инновационной деятельности в целом, а также контроля и оценки ее результатов. Педагоги экспериментальной группы в рамках научно-проектного консалтинга оценивали, координировали инновационный потенциал группы и реализовывали его в конечном продукте – в инновационном проекте «Развитие творческого потенциала школьника». Данный инновационный проект был внедрен педагогами в работу экспериментальной площадки нашей школы.

Большим практическим потенциалом наделена сегодня такая форма обучения взрослых, в том числе педагогов, как тьюторинг [276]. Применение *тьюторинга* (англ. tutor — наставник) в рамках практикума позволило сделать процесс обучения педагогов максимально индивидуальным и дифференцированным, позволяющим гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и образовательные потребности каждого педагога, а также устраняющим причины их профессиональной неудовлетворенности и формирующим позитивные перспективные профессиональные установки, актуализирующим личностный потенциал развития каждого педагога. В качестве тьюторов в нашем практикуме выступали сотрудники ведущих педагогических институтов и учреждений повышения квалификации работников образования. Совместная деятельность педагогов с тьютором развивалась в формате их краткосрочного сопровождения по разработке технологических карт инновационного урока.

Эффективными *методами* процесса формирования инновационной компетенции педагога выступили следующие.

Предназначение *методов проблемного обучения* педагогов состояло в такой организации учебных занятий, которая предполагала создание проблемных ситуаций инновационного характера, стимулирование активной самостоятельной

деятельности педагогов, за счет творческих заданий, решении сложных, противоречивых, эвристических вопросов. В результате происходило развитие мыслительных способностей педагогов, творческое овладение ими инновационными знаниями, умениями и навыками [28, с. 71].

Потенциал методов проблемного обучения обеспечивал также: побуждение педагогов к самостоятельной деятельности и к активному инновационному поиску; проявление активности, инициативности, инновационности, креативности; развитие интуиции, чувствительности к инновациям; нестандартный подход к решению научно-практических, инновационных педагогических задач; творческую самореализацию каждого педагога.

Высший практический результат в формировании интереса, знаний, умений, качеств осуществления инновационной компетенции обеспечивался применением *проектного метода*. Проектный метод рассматривается учеными как «... способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [188, с. 66-67]. Поскольку работа над проектами всегда направлена на разрешение педагогами конкретной проблемы – исследовательской, информационной, практической, в педагогическом практикуме активно разрабатывались групповые проекты: творческие – «Развитие творческого потенциала школьника», практико-ориентированные – «Формирование антитеррористических ценностей», исследовательские – «Мотивация учения» и др. Преимущества реализации групповых проектов, в которых педагоги разрабатывали инновационные проекты, заключались в следующем: формировались умения сотрудничества, конструктивного взаимодействия педагогов; приобретался опыт реализации различных ролей в осуществлении инновационного процесса – лидера, генератора, исследователя, оформителя продукта и др. В педагогическом практикуме данный метод выступал как совокупность приемов, действий педагогов в их определённой последовательности, с помощью которых педагоги достигали конкретной цели занятий. Эффективность применения проектного

метода подтверждена опросом педагогов, который показал, что его применение способствовало более успешному овладению ими знаниями, умениями реализации инновационного проектирования; развитию способности глубже видеть проблему, ставить цель и планировать предстоящую инновационную деятельность, уметь презентовать ее; стимулировало у педагогов самоанализ и рефлексию.

Основное предназначение *кейс-метода* – «обучать способам решения практико-ориентированных, образовательных, научных, инновационных профессиональных проблем» [28, с. 89]. Специфика использования данного метода в практикуме проявилась в создании кейса и разработке алгоритма его использования в учебном процессе. При разработке кейса «Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса», педагогам предлагалось проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Кейс-метод помогает овладевать умениями продуцировать множество решений, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решений.

*Презентация* явилась одним из наиболее эффективных методов воздействия на формирование у педагогов критериев мотивационного и проективного компонентов инновационной компетенции за счет стимулирования их интереса к тому, чтобы интересно, «аргументированно изложить свою позицию, мнение, точку зрения» [28, с. 227]; научиться ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения, донесения до сознания слушающих важной, необходимой, выигрышной, инновационной информации; уметь определять ее преимущества и достоинства. В рамках практикума данный метод использовался многократно на групповых и индивидуальных занятиях, на начальном этапе обучения и для повышения предыдущих уровней развития инновационной компетенции.

*Портфолио* как «... новая форма контроля и оценки достижений» [56, с. 98], «... индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, который, с одной стороны, представляет индивидуальные образовательные

результаты в продуктивном виде, с другой стороны содержит информацию, которая характеризует способы анализа и планирования своей образовательной деятельности» [274, с. 451]. В ходе практикума его реализация позволила наглядно представлять динамику и формируемый уровень инновационной компетенции каждого педагога.

Например, портфолио на тему: «Педагог-инноватор» отражало компетентность педагога оригинально отбирать, комбинировать и эффективно применять традиционные и инновационные авторские наработки; убедительно раскрывало достижения в инновационной, воспитательной, самообразовательной деятельности педагога.

*Педагогическое эссе*, как эффективный и перспективный метод, в ходе практикума способствовал формированию у педагогов способности четко и грамотно разрабатывать шаги изложения мыслей, осуществлять их в строгой логической последовательности; мыслить обстоятельно, выбирать определенную позицию в отношении педагогического новшества и последовательно ее подтверждать. Педагогическое эссе «Способности моих учащихся» отражало актуальность темы, касалось разработки и распространения педагогами инноваций в образовательном процессе школы.

Оптимизация обучения педагогов, а также прогнозирование результатов психолого-педагогического воздействия обеспечивались использованием диагностических *тестов*, которые являются стандартизованным методом исследования, «предназначенным для точных количественных и определенных качественных оценок» [120, с. 147]. Индивидуализировать направленности тестов стимулировала у педагога интерес к личности, к поиску перспектив профессионально-личностного роста, профессиональных достижений в инновационной деятельности.

Основой организации процесса обучения послужили положения субъектной педагогики (С. М. Годник, В. А. Сластенин и др.) и идеи субъект-субъектного взаимодействия (Л. В. Абдалина, А. В. Белошицкий, А. С. Огнев и др.). Субъектность как способность педагога «... быть стратегом своей деятельности,



ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия» [120, с. 143] нашла практику должного совершенствования, усиления в ходе педагогического практикума. Педагог, выступая как самоорганизующийся субъект, имел возможность развивать, формировать способности «производить» идеи, преобразовывать их и созидать новые; осознавать и принимать инновационные задачи; обогащать установки инновационной деятельности на всех этапах ее осуществления; осознавать собственную значимость, ответственность за результаты инновационной деятельности; проявлять инициативу, критически рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности. Принятие каждым педагогом ответственности за уровень своей инновационной компетенции и качество ее квалифицированного использования выступило мощным фактором повышения эффективности процесса внутришкольного повышения квалификации.

Третий этап опытно-экспериментальной работы (2016-2018 гг.) – включал завершение экспериментального исследования – обработку данных; обобщение результатов и формулирование выводов исследования; уточнение теоретических положений и практических рекомендаций; оформление диссертационной работы. Данный этап позволил определить и доказать эффективность разработанной нами педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога за счет результатов, полученных в ходе ее апробации в процессе внутришкольного повышения квалификации. Подтвердилось положительное влияние выделенной совокупности педагогических условий и разработанного организационно-методического и технологического обеспечения на достижение педагогами более высокими уровнями инновационной компетенции. На данном этапе были проведены обработка и анализ полученных экспериментальных данных, соотнесение их с заявленными целью и задачами эксперимента; обобщение результатов исследования с использованием методов математической статистики; осмысление и аналитическое изложение полученных материалов; обсуждение итогов опытно-экспериментальной работы и перспективных направлений дальнейшего исследования.

Таким образом, разработанный комплекс организационно-методического и технологического обеспечения позволил обеспечить продуктивное решение задач исследования, связанных с проведением опытно-экспериментальной работы и получить результаты, релевантные выдвинутой гипотезе.

## **2.2. Педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации**

В современных педагогических исследованиях, связанных с изучением вопросов оптимизации повышения квалификации, одним из важнейших, объективно заданных аспектов выступает «...выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности» [288, с. 8]. Поэтому целью настоящего параграфа явилось подтверждение эффективности совокупности педагогических условий, которые были выделены и реализованы при формировании инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации.

В педагогической науке в самом обобщенном виде формирование рассматривается как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий обучения, социальной среды, который всегда детерминирован различного рода условиями, обстоятельствами, в которых этот процесс проходит, и в первую очередь, активностью самого человека (Г. М. Коджаспирова, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. А. Ясвин и др.). В рамках настоящего исследования, процесс формирования инновационной компетенции педагога мы понимаем как систему целенаправленного психолого-педагогического воздействия, результатом которого является овладение педагогами более высоким уровнем осуществления инновационной компетенции

и способностями, умениями и навыками восприятия, создания и внедрения нового в образовательный процесс.

Важность выявления педагогических условий, необходимых для формирования инновационной компетенции педагога, подтверждают результаты опроса педагогов школы № 54, согласно, которому большинство из них [N=64, 2015] затрудняются в создании и реализации инноваций в образовательный процесс. В свою очередь, это требует более глубокой научной обоснованности совокупности педагогических условий, для этого необходимых и достаточных.

Поэтому важным направлением научного анализа процесса формирования инновационной компетенции педагога мы считаем определение, теоретическое обоснование и эмпирическую верификацию таких условий. Качественные изменения в критериях инновационной компетенции педагога не могут проходить случайно, стихийно, самопроизвольно и не организовано, они предполагают не только моделирование процесса, но и определение его различных детерминант, «...обеспечивающих динамику, целостность, ценность, технологичность и продуктивность этого процесса» [1, с. 147].

Важно отметить, что практически все научные исследования по педагогике изучают проблемы детерминант: авторы выявляют, обосновывают, эмпирически доказывают влияние педагогических, психологических, административных, социальных и др. условий на тот или иной изучаемый процесс (И. Б. Белявская, С. Н. Востокова, Н. Ф. Ильина, Н. В. Ипполитова, Г. В. Калькова и др.).

Следуя логике исследования, обратимся к справочным источникам для разъяснения термина «условия», согласно которым мы обобщим и получим информацию о педагогических условиях как общенаучном термине, популярном в педагогике, психологии, философии и т.п. (В. В. Давыдов, Л. Ф. Ильичев, Р. С. Немов, С. И. Ожегов, П. Н. Федосеев и др.). Философские справочные источники раскрывают «условие» как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления» [256, с. 707]. В словаре русского языка

С. И. Ожегова «условие» трактуется как: «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; устное или письменное соглашение о чем-нибудь; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить» [172, с. 729]. В психологической науке «условие» традиционно употребляется в контексте исследования психического развития личности и раскрывается через «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих такое развитие, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на сам процесс, его динамику и конечные результаты» [161, с. 270-271].

Применительно к нашему исследованию, высокий практический интерес представляет трактовка понятия «условия» в пространстве образовательной деятельности. Так в рамках педагогической науки понятие «условие» принято понимать как: «...совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий», которые оказывают прямое влияние «на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение», на формирование личности [187, с. 36].

Обобщая имеющиеся в словарных источниках трактовки, феномен «условие» следует понимать как: категорию, выражающую отношения предмета с окружающим миром без которого он существовать не может.

Категорию «педагогические условия» изучали многие исследователи: В. И. Андреев, М. В. Зверева, Н. В. Ипполитова, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева и др., давая им различные по смыслу определения, и понимая под ними часто неоднозначные явления и обстоятельства. Для выявления сути и определения видов и характера условий, способных наиболее существенно повысить эффективность процесса формирования инновационной компетенции педагога, был проведен сравнительный анализ точек зрения отечественных ученых на данный феномен. Н. В. Ипполитова, исследуя педагогические условия, классифицирует их в самом общем виде на организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Согласно ученому, педагогические

условия – это «... компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие» [107, с. 10]. М. В. Зверева считает, что под педагогическими условиями исследователю следует понимать «... содержательную характеристику одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [93, с. 29-32]. А. Я. Найн дополняет схожее с М. В. Зверевой понимание педагогических условий элементами материально-пространственной среды, которые, согласно автору, также будут влиять на решение поставленных педагогических задач [158]. Исследуя особенности педагогических условий, Н. М. Борытко акцентирует внимание на объективной стороне оказываемого воздействия – это «... внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [33, с. 32]. И. Ф. Бережная подчеркивает внутренний аспект и наделяет понятие «условия» смыслом целенаправленных, создаваемых личностью обстоятельств. «Условия субъективны, они создаются людьми, поэтому так важны в деятельности педагога» [20, с. 10].

Как видно, ученые в рассмотрении и анализе педагогических условий придерживаются авторской позиции, внося свой вклад в понимание сути детерминации педагогических явлений. При этом общей тенденцией выступает разграничение внешних и внутренних условий; конкретизация педагогических условий, связанная с различными аспектами образовательного процесса – организационными, административными, педагогическими, психологическими, дидактическими и др.

Исходя из вышеизложенного, в данном исследовании, под *педагогическими условиями* мы будем понимать совокупность сконструированных необходимых и

достаточных мер, потенциальных возможностей образовательной среды и самих педагогов школы, реализация которых будет обеспечивать более эффективное функционирование процесса целенаправленного формирования инновационной компетенции педагога в рамках внутришкольного повышения квалификации.

Практика подтвердила, что именно целенаправленно создаваемые педагогические условия способны продуктивно влиять на обогащение инновационными параметрами профессионально-инновационного самосознания, профессионально-инновационного потенциала, профессионально-инновационного поведения педагогов.

С целью выделения педагогических условий и определения таких их видов, которые будут содействовать более продуктивному формированию инновационной компетенции педагога, были также изучены имеющиеся в педагогической науке классификации условий. Сразу отметим, что анализ результатов теоретико-прикладных исследований показал, что на сегодняшний день все еще отсутствует четко выраженная, единая общепринятая классификация педагогических условий. В отечественной и зарубежной педагогике и психологии изучены и представлены педагогические, организационные, психологические, социальные, технологические, методические, дидактические и др. условия, детерминирующие: развитие личности и ее личностный рост (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Мудрик, А. А. Реан, Э. Роджерс и др.); развитие деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.); совершенствование профессиональной компетентности (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.); становление, развитие профессионала (Л. В. Абдалина, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина и др.); формирование субъектности (С. М. Годник, А. С. Огнев, В. А. Петровский, В. А. Сластенин, и др.).

Поэтому можно утверждать, что успешное формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, также требует и становится возможным при наличии, либо создании определенной совокупности педагогических условий, которые обеспечат

целостность и продуктивность данного процесса. В логике нашего исследования были изучены диссертационные работы последних лет, непосредственно раскрывающие опыт оптимизации процесса повышения квалификации педагогов, инициирующий его детерминанты (И. Б. Белявская, С. Н. Востокова, Г. В. Калькова, Н. Ф. Ильина и др.).

Н. Ф. Ильина в своем исследовании обосновывает и эмпирически доказывает влияние ряда управленческих и педагогических условий на становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования. К управленческим условиям автор аргументированно относит: методологическое, нормативное и научно-методическое обеспечение процесса становления инновационной компетентности педагога; участие педагога в исследовательской деятельности в виде экспериментальных разработок. Эффективными педагогическими условиями в исследовании выступили: конструирование новых понятий и смыслов, индивидуальной образовательной программы, инновационной образовательной среды; проектирование содержания образования педагога [103].

В работе Г. В. Кальковой выявлены и апробированы в ходе формирующего эксперимента ведущие педагогические пути и условия, продуктивно влияющие на совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров. Автор доказывает закономерное влияние следующих условий на изучаемый процесс: внедрение проблемно-деятельностного подхода в процесс повышения квалификации педагогических кадров; моделирование педагогических ситуаций; активизацию обмена опытом между педагогами различных возрастных групп и различного уровня адаптированности к профессии; внедрение в систему дополнительного профессионального образования педагогов блочно-модульного построения учебных курсов; формирование и расширение сетевых систем повышения квалификации; разработку и внедрение проектов; разработку стратегии и тактики развития инновационного потенциала и единой инновационной политики; определение направлений в поиске источников инновационных идей и формировании условий для их реализации [109].

Эффективность успешного формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональной системе постдипломного образования доказана в работе С. Н. Востоковой. Такие положительные результаты исследования были детерминированы соблюдением совокупности следующих педагогических условий: системно-организационных, организационно-педагогических, психолого-педагогических. Исследователь к системно-организованным условиям логично относит интеграцию традиционных практик повышения квалификации и инновационных моделей сетевого и контекстного обучения. Среди психолого-педагогических условий автор акцентировал внимание на реализации партнерского отношения, субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества в процессе сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности. Организационно-педагогическими условиями - управление профессиональным развитием учителя посредством его вовлечения в проблемно-ситуационную среду [54].

И. Б. Белявская, изучая готовность учителя к инновационной деятельности, определила и доказала, что эффективными педагогическими условиями могут служить: усовершенствование организационной структуры методической службы с учетом особенностей инновационного развития школы; разработка и внедрение структурно-содержательной модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы; адаптация и внедрение технологий формирования готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы, соответствующих принципам компетентностного и контекстного подходов; мониторинг готовности учителя к инновационной деятельности [19].

Некоторые ученые, такие как Н. А. Кудрявцева, Л. А. Лисавол, А. Ю. Трутнев не классифицируют педагогические условия по составляющим, а рассматривают их как комплекс задач, необходимых для решения в процессе построения педагогической системы [131, 140, 247].

Как видно, педагогические условия возникновения, функционирования, преобразования того или иного педагогического явления, выделяемые авторами,



напрямую связаны с целевыми, содержательными, процессуальными и результативными характеристиками процесса повышения квалификации.

Педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога выявлялись исходя из разработанной структуры, содержания, критериев и уровней инновационной компетенции педагога. На наш взгляд, формирование инновационной компетенции педагога будет возможно при создании *организационных* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологических* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход), а также за счет учета ряда *управленческих* условий (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации, планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

В единстве взаимодействия и взаимодополнения реализация данной совокупности условий экспериментально подтвердила их продуктивное влияние на формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации. Рассмотрим более детально выделенные выше педагогические условия.

*Организационные условия* раскрываются в совокупности целенаправленно-структурированных возможностей взаимодействия содержания, форм, методов, технологий процесса формирования инновационной компетенции педагога.

*Реализация контекстного обучения.* Как показал анализ научно-педагогической литературы, в качестве продуктивного подхода в организации обучения педагогов в рамках внутришкольного повышения квалификации может выступить теория контекстного обучения А. А. Вербицкого, как концептуальная основа интеграции наиболее целесообразных видов учебно-профессиональной деятельности педагогов – проектной, исследовательской, научно-исследовательской, игровой и др. Смыслообразующей категорией, такого обучения, является контекст, который в нашем исследовании представлен

созданием системы внешних и внутренних условий учебно-профессиональной деятельности педагогов в овладении ими инновационной компетенцией. Реализация контекста, заданного целью обучения педагогов инноватике, положительно влияла на значимость, процесс и результат восприятия педагогического новшества и преобразования педагогами каждой конкретной ситуации [44].

Источниками контекстного обучения, согласно А. А. Вербицкому, являются: «1) теория деятельности, 2) многообразный опыт инновационного обучения, 3) категория «контекст», придающая смысл усваиваемым знаниям и опыту» [44, с. 31-33]. Контекстное обучение педагогов в ходе практикума осуществлялось с помощью, адекватных их инновационной деятельности, активных форм (лекции, дискуссии, семинары, круглый стол и др.), методов (проблемного обучения, проектный, презентация и др.) и средств (проблемные ситуации, задания, творческие задания, проекты и др.) обучения педагогов. С их помощью педагоги более продуктивно решали задачи инновационного уровня, эффективное решение которых было затруднительно в рамках традиционного обучения педагогов. Это позволило успешно преодолеть существенное противоречие в организации повышения квалификации педагогов – преодолении отрыва теории от практики обучения. В ходе педагогического практикума создаваемый контекст обучения обеспечивал и проявлялся в высшем уровне личностного включения всех педагогов в процессы познания и овладения знаниями, умениями, качествами инновационной деятельности.

Создание данного условия на занятиях способствовало также: стимуляции более высокой инновационной активности педагогов; порождению у них новых профессиональных ориентиров и установок; побуждению к непрерывному саморазвитию и самореализации; развитию восприимчивости к проблемам педагогической деятельности; формированию у педагогов знаний, умений продуцировать множество решений и выходов из педагогических ситуаций. За счет контекстного обучения, ориентированного на практическую инновационную педагогическую деятельность, педагоги имели возможность в ходе обучения

эффективно формировать свой инновационный практический опыт и интегрировать его с опытом своих коллег.

Реализация контекстного обучения в процессе повышения квалификации позволила каждому педагогу находиться в деятельностной позиции, включать весь потенциал их активности, самостоятельно принимать решения, демонстрируя субъектную позицию. Это способствовало совершенствованию умений работать в педагогическом коллективе, совместно разрешать предлагаемые педагогические ситуации.

*Актуализация творческого потенциала.* Творческий потенциал педагога – это совокупность его способностей и возможностей, развиваемых в течении жизнедеятельности и необходимых для принятия продуктивных решений многообразных профессионально-педагогических задач. Как динамическая структура личности, творческий потенциал педагога интегрирует ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. При этом согласно В. Н. Маркову, главным признаком творческого потенциала следует считать высокую мотивацию самореализации личности, за счет независимости суждений, ее восприимчивости к новым знаниям [цит. По : 1].

В этой связи в ходе педагогического практикума мы уделяли большое внимание реализации всех возможностей организационно-методического обеспечения для актуализации, развития и воплощения творческого потенциала каждого педагога. Актуализация творческого потенциала педагогов обеспечивалась за счет стимулирования и развития у них творческого мышления; поддержания интереса способности «играть» с инновационными знаниями и умениями, трансформировать их в новую педагогическую ситуацию; за счет помещения педагогов в ситуацию поиска неизвестных проблем в привычной педагогической среде; посредством формирования представления целостной структуры исследуемого объекта (инновационные проекты – «Формирование антитеррористических ценностей школьника», «Развитие творческого потенциала учащихся»; кейс – «Актуализация потенциалов субъектов образовательного процесса»; портфолио – «Педагог-инноватор» и др.); за счет возможности

каждому педагогу предлагать альтернативные варианты решения наличной проблемы; импровизации в новых педагогических условиях.

При этом мы учитывали индивидуальные особенности педагогов и, зачастую, применяли индивидуальные методы обучения (психологические упражнения, самопрезентация, портфолио, педагогическое эссе, консультирование и др.). Реализация данного условия проявлялась в том, что творческие элементы включались в организацию теоретического и практического разделов педагогического практикума. Самыми продуктивными для активизации творческого потенциала педагога явились инновационные проекты, дебаты, организационно-деятельностная игра, дискуссии, вебинары, сетевое взаимодействие, презентация и др.

*Применение инновационных технологий.* Под инновационной технологией образования (повышения квалификации в школе) мы понимаем три основных взаимосвязанных составляющих: современное, грамотно и логично структурированное содержание, которое передается педагогом и предполагает не столько усвоение знаний, сколько развитие компетенций, адекватных обновляющейся педагогической практике; современные методы обучения – активные методы формирования инновационной компетенции педагогов, основанные на интерактивных методах вовлечения и реализации процессов обучения (Н. В. Бордовская, С. В. Власенко, В. С. Сурков, Е. А. Чупрунова, И. А. Шенкнет и др.).

Реализация данного условия проявилась в применении в ходе педагогического практикума наиболее характерных инновационных технологий и методов. Метод инновационных проектов был направлен на приобретение педагогами новых теоретических и практических знаний и умений за счет обучения их поэтапному, самостоятельному планированию и внедрению разрабатываемого проекта.

Практика подтвердила эффективность и популярность кейс-метода «Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса» у педагогов. Он способствовал развитию у них умений глубже анализировать

педагогические ситуации, оценивать возможные альтернативы, выбирать оптимальный вариант и проектировать его осуществление.

Продуктивным оказался такой метод формирования инновационной компетенции педагога, как презентация «Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности». Данная инновационная технология, проявлялась в том, что позволила достичь педагогам большей глубины восприятия, понимания нового материала, в ходе презентации у педагогов интенсифицировались интеллектуальная, профессиональная, творческая активность. Это позволяло повысить продуктивность практического обучения. Портфолио, как целенаправленная коллекция работ педагогов, позволяла наглядно демонстрировать достоинства их инновационной, воспитательной, самообразовательной деятельности; подготовка портфолио учила педагогов оригинально отбирать, умело комбинировать и эффективно применять традиционные и инновационные авторские наработки, творчески организовывать педагогический эксперимент.

Применение инновационных технологий в ходе педагогического практикума, согласно опросу педагогов, в первую очередь, влияло на стимулирование у них познавательной активности и развитие креативных способностей; на усиление мотивации учения и самообразования, на совершенствование профессиональных компетенций; на удовлетворение потребности в творческом самовыражении в избранной профессии. При этом, одной из наиболее сложных задач, решаемых инновационными технологиями является не достаточная готовность педагогов управлять, контролировать и корректировать инновационную деятельность.

*Психологические условия* раскрываются в совокупности взаимодействия индивидуальных и профессиональных способностей педагогов и возможностей образовательной среды, направленных на актуализацию и развитие личностного и профессионального потенциалов каждого педагога.

*Стремление педагога к самореализации.* Самореализация, в понимании психологов, раскрывается как процесс воплощения своих способностей,

реализации личностью себя, осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности; поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени [130].

Большинство авторов объединяет следующее понимание сущности самореализации: это процесс выявления, осмысления и осуществления личностью своих потенциальных позитивных возможностей, который включает выработку цели и стратегии осуществления какой-либо деятельности и жизненного плана; проявление себя и своей индивидуальности в той или иной сфере жизнедеятельности посредством осознаваемых возможностей; осознание результатов предшествующей деятельности, корректировка и построение дальнейшего плана жизни (С. И. Кудинов, А. И. Крупнов, И. Г. Шендрик и др.).

Самореализацию мы рассматриваем как духовную потребность педагога в воплощении им своего духовного, интеллектуального, творческого, эмоционального, коммуникативного, волевого и других потенциалов в инновационной профессионально-педагогической деятельности.

Именно профессиональная сфера обеспечивает педагогу наиболее полные возможности для осуществления педагогических возможностей развития собственного Я, реализации собственных притязаний, ценностей, планов, естественных потребностей каждого человека.

Необходимость акцентирования внимания и создания в процессе формирования инновационной компетенции педагога такого условия, как его стремление к самореализации, обусловлена встречающейся недостаточной активностью, низким стремлением некоторых педагогов к раскрытию своего потенциала, их ситуативным характером; педагоги не всегда готовы прикладывать волевые условия при встречающихся трудностях восприятия новшеств и осуществления инновационной деятельности. Около 30 % педагогов школы № 54 не удовлетворены реальным уровнем воплощения своих общих и педагогических способностей, отдавая должное собственной низкой инновационной активности, недопониманию сути возникающих противоречий в

сфере удовлетворенности и продуктивности собственной педагогической деятельности.

Важной не только в методологическом, но и в методическом плане представляется идея Л. М. Когана о том, что «... человека можно заставить, принудить выполнить ту или иную деятельность, но нельзя заставить реализовать (выполнить себя). Конечно, это не только не исключает, а, наоборот, предполагает наличие внешних побудительных импульсов самореализации» [119, с. 18], которые активно действовали в педагогическом практикуме и преломлялись во внутренние механизмы поведения педагогов.

Беседы с педагогами показали, что в наибольшей степени усилению их мотивации и стремления к самореализации в инновационной педагогической деятельности способствовали такие формы и методы обучения, как дебаты, сетевое взаимодействие, инновационный урок, организационно-деятельностная игра и др. Поэтому организационно-методическое обеспечение педагогического практикума отвечало идее и обеспечивало формирование инновационной компетенции как процесса стимулирования самоосуществления в профессии как этапа профессиональной самореализации и где сама формируемая инновационная компетенция выступала фактором ее успешности для педагога.

*Субъектная позиция.* К психологическим условиям, способствующим степени успешности инновационной деятельности и самореализации педагога в ней, относится сформированный богатый субъектный опыт самого педагога. Успешно воздействовать на формирование инновационной компетенции возможно только признанием каждого педагога субъектом обучения и учетом уже сложившегося субъектного опыта каждого педагога. Педагог как субъект, это источник и носитель активности, в том числе инновационной; он способен разрешать возникающие в обучении противоречия; владеет внешней и внутренней детерминацией обучения; стремится к достижению гармонии между «хочу», «могу», «надо» (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. С. Огнев, В. А. Петровский и др.). Структура субъектного опыта педагога, на которую мы опирались при их обучении, включает: предметы, представления,

понятия; операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоциональные коды (личностные смыслы, уступки, стереотипы) [цит. по: 173].

М. И. Ситникова уточняет два аспекта в понимании субъектного опыта: это совокупность взаимосвязанных актов целенаправленной активности человека, складывающейся из освоенных им видов деятельности, общения и поведения; это также, «...изначально индивидуально-присущая человеку организация умственной и практической педагогической деятельности, имеющая собственные источники, содержание, структуру, функции» [222, с. 40].

В соотношении и иерархии данных элементов субъектного опыта педагога реализовалось его определяющая функция в обучении – «наведение порядка» в восприятии, понимании сущности инновационный процесс, инновационной деятельности и осуществлении инновационной компетенции каждым педагогом через избирательность, «индивидуальное видение бытия».

Поэтому в ходе реализации педагогического практикума, с одной стороны, мы опирались на содержательные характеристики субъектного опыта каждого педагога, как определяющей составляющей при организации обучения взрослого педагога, и соотносили, согласовывали содержание, формы и методы процесса формирования инновационной компетенции педагога с наличным субъектным опытом наших педагогов. С другой стороны, субъектный опыт педагогов все более обогащался и совершенствовался в ситуациях их каждодневного обучения. Практическая реализация данного условия – учет, опора на субъектный опыт каждого педагога обеспечивалась за счет использования в педагогическом практикуме идей субъект-субъектного взаимодействия; реализации адекватных форм (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе *форм неформального образования* (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие) и *методов* (проблемное обучение (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические



вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация).

Говоря о необходимости реализации данного условия, важно отметить имеющиеся серьезные упущения в разработке дидактического обеспечения субъект-ориентированного образовательного процесса повышения квалификации педагога.

*Индивидуально-дифференцированный подход.* Реализация индивидуально-дифференцированного подхода имела своей целью конкретизировать наиболее оптимальные пути обучения каждого педагога в условиях повышения внутришкольного повышения квалификации в собственном педагогическом коллективе и повысить эффективность процесса формирования инновационной компетенции педагога.

Мы рассматриваем дифференциацию как одну из форм индивидуализации. В соотношении данных понятий индивидуализация есть принцип – исходное теоретическое положение, руководящая идея организации процесса обучения педагогов в практикуме. Соответственно дифференциация – это конкретная форма организации обучения педагогов, представляющая оптимальные условия для реализации принципа индивидуальности в рамках внутришкольного повышения квалификации. Индивидуально-дифференцированный подход в педагогическом практикуме выступал как система обучения, в которой наличный мотивационный, интеллектуальный, творческий, коммуникативный и др. потенциалы и субъектный опыт каждого педагога согласовывался и определял вариативные формы, методы, способы, приемы, технологии процесса формирования инновационной компетенции педагога, в том числе по индивидуальному плану. Учитывались также уровни сформированности у педагогов инновационной компетенции и, в соответствии с этим, подбирались, варьировались организационные формы ее дальнейшего индивидуально-дифференцированного развития. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода проявлялась в действенном внимании к каждому

педагогу, к его творческой индивидуальности и в приспособлении форм и методов работы к индивидуально-психологическими особенностям каждого педагога. Соответственно в педагогическом практикуме каждый педагог имел возможность выбора участвовать в индивидуальной или групповой формах работы; выполняя самостоятельную работу, он максимально проявлял свою индивидуальность. В качестве групповых форм формирования инновационной компетенции выступило участие педагогов в проектной, игровой деятельности, дебатах и др. Индивидуализация обучения педагогов проявилась также в возможности педагогов обучаться по индивидуальным программам, акцентирующим внимание на конкретных образовательных потребностях применительно к результату формирования инновационной компетенции и учитывающих опыт, уровень профессионально-педагогической подготовки и профессионально-педагогической компетентности педагога.

Беседы с педагогами подтвердили, что индивидуально-дифференцированный подход к повышению квалификации предопределяет, регламентирует учебную деятельность самих педагогов, ставя их в позицию активных участников собственной учебно-профессиональной, самообразовательной деятельности. Экспериментальная работа по формированию инновационной компетенции в процессе внутришкольного повышения квалификации педагогов подтвердила, что выявленную в настоящем исследовании совокупность педагогических условий можно считать наиболее эффективной для успешного достижения каждым педагогом высшего уровня овладения смыслом, знаниями, умениями и навыками восприятия, создания и внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс и указывают оптимальные пути их достижения.

Проведенный анализ актуальной педагогической литературы обратил внимание на такие функции управления в школе как планирование, организация, распорядительство, координация и контроль, реализацию которых мы рассматриваем как необходимое *управленческое условие* продуктивности процесса внутришкольного повышения квалификации. Н. М. Борытко определяет

управление в образовании как деятельность, обеспечивающую функционирование и развитие образовательного учреждения с целью «...создания благоприятных внешних и внутренних условий для эффективной совместной деятельности людей, работающих в образовательном учреждении» [33, с. 5].

Одним из управленческих условий выступило *нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации.*

Нормативно-правовое обеспечение включает разработку и внедрение администрацией школы нормативно-правовых актов, регулирующих и регламентирующих процедуру повышения квалификации педагогов в части новых, альтернативных форм; обеспечение процессуального характера обучения педагогов в школе как гарантий их профессионально-образовательных прав (правила, инструкции, положения и др.) и других нормативно-правовых документов.

В пределах компетенции директора школы данное нормативно-правовое сопровождение призвано сопровождать и обеспечивать соблюдение процедуры внутришкольного повышения квалификации.

Эффективность повышения квалификации педагогов в школе предполагает ее систематичность, то есть регулярное, преемственное обучение на основе научно-практических разработок, обсуждения его хода и результатов на научно-методических совещаниях, а также предполагает организацию мониторинга данного процесса. Системность обеспечивает единство и целостность обучения педагогов; преемственность и последовательность в достижении цели формирования инновационной компетенции на базе школы.

*Создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды.* Важнейшим условием, обеспечивающим достижения в профессионально-личностном развитии специалиста, согласно А. К. Марковой, является благоприятная профессионально-образовательная среда, которая стимулирует человека к актуализации его профессиональных возможностей, могущих стать толчком к «пикам», кульминациям в профессиональном развитии. Мы разделяем точку зрения В. А. Ясвина и понимаем под *профессионально-*

*образовательной средой* «...систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [285, с. 14]. Продуктивность инновационной деятельности педагога во многом обусловлена наличием прогрессивной профессионально-образовательной среды – пространством профессиональной деятельности в школе, поведением и общением педагогов с учениками, коллегами, которое вбирает профессиональные ценности, отношения, поведение. Профессионально-образовательная среда в рамках внутришкольного повышения квалификации представляет собой атмосферу, отражающую потенциальные ресурсы для формирования инновационной компетенции педагога, активизирующую и стимулирующую развитие чувствительности, восприимчивости к новым идеям, креативности, ответственности, потребности в самосовершенствовании.

Создание и поддержание традиции профессионально-образовательной среды в школе как необходимого условия, стимулирующего развитие инновационной компетенции педагога требует от администрации школы обеспечения гибкости, понимания ее сложности и гетерогенности, индивидуализированного и аутентичного характера, обеспечения отношений, взаимопониманий в педагогическом коллективе, преобладания созидательного настроения, участия всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченности и сознательности, продуктивности взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса. Поскольку уровень развития профессионально-образовательной среды школы обуславливает образцы поведения, технологии профессионально-личностного развития каждого педагога, а профессионально-личностные свойства педагога оказывают влияние на уровень развития, обогащения самой среды, ее традиций и инноваций, то администрация школы призвана активно и содержательно поддерживать данный процесс.

*Планирование, мониторинг научно-исследовательской деятельности.* В нашем исследовании научно-исследовательская деятельность рассматривается как вид самостоятельной аналитической работы педагога по систематическому

изучению какой-либо педагогической задачи или практической актуальной проблемы, требующей нового решения. То есть научно-исследовательская деятельность необходима и содействует педагогу для продуктивного формирования у него потребности в обновлении, улучшении собственной педагогической деятельности; способствует развитию умений проектировать, разрабатывать и внедрять новое в учебно-воспитательный процесс. Продуктивность научно-исследовательской деятельности педагога может быть обеспечена, в том числе ее целенаправленным планированием со стороны администрации школы. Под таким планированием мы понимаем определенный порядок, последовательность осуществления научно-исследовательской деятельности. Эффективность управления процессом внутришкольного повышения квалификации наряду с целенаправленным планированием научно-исследовательской деятельности предполагает постоянный ее мониторинг. Мониторинг в педагогике понимается как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемого результата» [120, с. 85].

В рамках управленческой деятельности мониторинг научно-исследовательской деятельности педагогов школы проявляется обеспечением систематического научно-обоснованного, специально организованного наблюдения и отслеживания данного вида деятельности педагогов. Это позволит администрации школы отслеживать динамику развития научно-исследовательской деятельности в школе, сравнивать ее с заданными параметрами федеральных государственных образовательных стандартов, контролировать и прогнозировать перспективы совершенствования.

Создание и поддержание совокупности выявленных в исследовании педагогических условий, как подтвердила наша практика, способствовали повышению качества профессиональной подготовки педагогов в системе внутришкольного повышения квалификации, формированию инновационной компетенции и развитию готовности большинства педагогов к осуществлению инновационной деятельности в школе.

### 2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию инновационной компетенции педагога

На третьем, заключительном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено сравнение и сопоставление результатов, полученных на констатирующем и формирующем этапах, математическая обработка и качественная интерпретация полученных результатов, в ходе которых были отмечены положительные изменения диагностических критериев у педагогов экспериментальной группы. Рассмотрим подробнее заключительный этап опытно-экспериментальной работы.

Для подтверждения достоверности результатов сформированности инновационной компетенции педагога в контрольной и экспериментальной группах был осуществлен качественно-количественный анализ полученных данных, которые затем были обработаны с помощью статистического метода проверки статистических гипотез о равенстве средних для двух генеральных совокупностей с использованием *t*- критерия Стьюдента [63, 92].

Независимой переменной в эксперименте являлось целенаправленное воздействие со стороны преподавателя курса на педагогов-участников экспериментальной группы, осуществляемое в рамках реализации разработанной педагогической модели, для определения и подтверждения возможностей ее влияния на успешное формирование инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации. Зависимой переменной явились критерии и показатели инновационной компетенции педагога – *мотивационный* (личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию); *проективный* (знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися); *когнитивный* (знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической

концепции инновационной деятельности); *технологический* (умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент); *креативный* (восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений); *регулятивный* (способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций).

В процессе констатирующего и формирующего этапов эксперимента зависимая переменная измерялась с помощью следующих методик: «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин), «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская), «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Барьеры педагогической деятельности» («Выявление способности учителя к саморазвитию» Е. И. Рогов).

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 52 педагога (экспериментальная и контрольная группы (ЭГ и КГ) по 26 педагогов в каждой): со стажем работы от 8 лет, в возрасте до 50 лет, большинство из которых женщины, имеющие высшее педагогическое образование и I квалификационную категорию.

Программа курса внутришкольного повышения квалификации «Совершенствование инновационной компетенции педагога» реализовывалась только в экспериментальной группе. Педагоги контрольной группы повышали свою квалификацию традиционными формами и методами.

Эффективность разработанной педагогической модели оценивалась по динамике совершенствования компонентов, критериев, показателей и уровней формирования инновационной компетенции педагога в ЭГ и КГ. Входной контроль проводился в ходе констатирующего этапа эксперимента с целью выявления исходного уровня инновационной компетенции у педагогов. По завершению формирующего этапа эксперимента проводился итоговый контроль,

статистический анализ результатов которого позволил выявить значимые различия между данными ЭГ и КГ. Динамика повышения уровня сформированности инновационной компетенции отмечена в экспериментальной группе (по каждому из 12 показателей). Для подтверждения достоверности результатов они были обработаны с помощью метода математической статистики на основании t-критерия Стьюдента.

Данные средних значений по результатам проведенных эмпирических исследований в экспериментальной и контрольной группах (до и после эксперимента) представлены в Приложении 8.

Далее, в соответствии с формулами вычисления, были рассчитаны основные выборочные статистические показатели по эмпирическим данным. Результаты расчетов представлены в таблице № 3.

1. Выборочное среднее – среднее значение показателя, полученное по выборке; основной статистический показатель, изменение которого будет характеризовать эффективность влияния, воздействия в ходе педагогического практикума на формирование инновационной компетенции у педагога.
2. Дисперсия – характеризует разброс выборочных значений; как показатель был необходим для выбора вида t-критерия Стьюдента, то есть определил, какую из применяемых исследователями формул (4) или (5) использовать.

Мы использовали метод проверки статистических гипотез о равенстве средних, основанный на t-критерии Стьюдента, который базируется на двух параметрах: уровне значимости и количестве степеней свободы. Уровень значимости показывает точность проверки; чем он меньше, тем больше вероятность, с которой реализуется проверяемая гипотеза. Меньший уровень значимости соответствует большей точности. На основании этих двух параметров по таблице находилось критическое значение. Для уровня значимости  $\alpha=0,05$  оно равняется  $t_{кр}=1,708$  что было учтено при решении задачи. Для их точного подтверждения в ходе опытно-экспериментальной работы были введены статистические гипотезы:  $H_0$  - среднее значение показателей инновационной компетенции в ЭГ и КГ значимо не изменилось, при альтернативной  $H_1$  - среднее



значение показателей инновационной компетенции в ЭГ и КГ значительно изменилось.

Таким образом, если в результате проверки гипотез окажется, что в экспериментальной группе принимается  $H_1$  гипотеза, а в контрольной группе  $H_0$  гипотеза, то можно считать статистически подтвержденным факт эффективности построенной педагогической модели и предлагаемого педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога» ее реализации. Это также позволит считать, что выделенные в исследовании условия (организационные, психологические и управленческие) максимально соответствуют и непосредственно повлияли на продуктивность моделируемого процесса, обеспечив его высокую результативность.

Среди статистических методов, позволяющих статистически доказывать значимое влияние внешних условий на средний показатель, выступает метод проверки статистической гипотезы сравнения средних по критерию Стьюдента [63, 92]. Это наиболее мощный критерий сравнения средних для выборок объема  $n$  и  $m$ , однако, он применяется для случаев, когда показатели, представленные выборками имеют закон распределения близкий к нормальному [43, 63]. В основе критерия лежит сравнение основных выборочных параметров (средних и дисперсий), поэтому он называется параметрическим.

Рассмотрим выборки  $(x_1, x_2, \dots, x_n)$ ,  $(y_1, y_2, \dots, y_m)$ .

На первом этапе по выборкам вычислялись выборочные средние и дисперсии:

$$\bar{x} = \frac{1}{n}(x_1 + x_2 + \dots + x_n), \quad S_x^2 = \frac{1}{n-1}(x_1^2 + x_2^2 + \dots + x_n^2 - n \cdot (\bar{x})^2), \quad (1)$$

$$\bar{y} = \frac{1}{m}(y_1 + y_2 + \dots + y_m), \quad S_y^2 = \frac{1}{m-1}(y_1^2 + y_2^2 + \dots + y_m^2 - m \cdot (\bar{y})^2). \quad (2)$$

На втором этапе сравнивались дисперсии. Для этого вычислялись:

$$F = \frac{\max(S_x^2; S_y^2)}{\min(S_x^2; S_y^2)}, \quad (3)$$

равное отношению большей дисперсии к меньшей. Это число сравнивалось с критическим значением  $F_{kr} = F_{1-\alpha}(k_1, k_2)$ , взятым из таблицы критических значений распределения Фишера [219]. При этом  $k_1 = n-1$ ,  $k_2 = m-1$ , если  $S_x^2 > S_y^2$  и  $k_1 = m-1$ ,  $k_2 = n-1$ , если  $S_x^2 < S_y^2$ . С уровнем значимости связана доверительная вероятность  $p = 1 - \alpha$ . Было взято, как в большинстве исследований подобного рода, уровень значимости равным  $\alpha=0,05$ .

Если  $F \leq F_{kr}$ , то дисперсии можно считать равными, если  $F > F_{kr}$ , то дисперсии различны. На третьем этапе вычислялась статистика критерия Стьюдента:

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{S \sqrt{1/n + 1/m}}, \text{ где } S = \sqrt{\frac{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}{n+m-2}}, \quad (4)$$

если дисперсии равны и

$$t = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{S_x^2/n + S_y^2/m}}, \quad (5)$$

если дисперсии различны.

По таблице обратного распределения Стьюдента [219] находили критическое значение статистики  $t_{kr} = t_{1-\alpha}(n+m-2)$ . Если  $t \leq t_{kr}$ , то средние значения показателей для выборок не различаются. Это означает, что психолого-педагогическое воздействие на педагогов и их участие в специально организованном практикуме значимо не изменило показатели и уровни формируемой инновационной компетенции педагога. Из этого следует, что построенная модель мало эффективна. Если  $t > t_{kr}$ , то средние значения показателей для выборок значимо различаются. Это будет свидетельствовать о том, что педагогический практикум способен успешно влиять на совершенствование инновационной компетенции у педагогов, то есть модель эффективна для решения задач, поставленных в исследовании. Дополнительное подтверждение находим по рассчитанному значению статистики критерия Стьюдента (4) или (5); определяем соответствующий уровень значимости  $\alpha$ , и

сравниваем с заданным уровнем значимости, который в нашем исследовании равен  $\alpha=0,05$ . Если  $\alpha_{кр.} < \alpha$ , то различие диагностируемого показателя значимо и педагогический практикум имел успешное влияние на формирование и совершенствование инновационной компетенции у педагога. Результаты расчета статистических данных по всем показателям инновационной компетенции педагога в соотнесении с методиками их измерения по ЭГ и КГ до и после исследования приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Выборочные статистические показатели результатов опытно-экспериментальной работы

| Методика                        | «Карта диагностики уровня педагогической культуры»<br>(Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская) |       |               |       |              |       |                    |       |                |       |                |       |
|---------------------------------|---|-------|---------------|-------|--------------|-------|--------------------|-------|----------------|-------|----------------|-------|
|                                 | III Показатель  |       | IV Показатель |       | V Показатель |       | VII, XI Показатели |       | VII Показатель |       | XII Показатель |       |
|                                 | До  | После | До            | После | До           | После | До                 | После | До             | После | До             | После |
| <b>Экспериментальная группа</b> |   |       |               |       |              |       |                    |       |                |       |                |       |
| Среднее                         | 2,76  | 3,24  | 2,95          | 3,51  | 2,50         | 3,08  | 2,46               | 2,95  | 2,74           | 3,26  | 3,15           | 3,73  |
| Дисперсия                       | 0,83  | 0,93  | 0,92          | 1,02  | 0,88         | 0,95  | 0,97               | 0,95  | 0,93           | 1,21  | 1,04           | 1,35  |
| t-статистика *                  | 1,846   |       | 2,041         |       | 2,192        |       | 1,789              |       | 1,826          |       | 1,941          |       |
| $\alpha$ -критическая           | 0,035   |       | 0,023         |       | 0,017        |       | 0,040              |       | 0,037          |       | 0,029          |       |
| <b>Контрольная группа</b>       |   |       |               |       |              |       |                    |       |                |       |                |       |
| Среднее                         | 3,15  | 3,20  | 2,96          | 3,12  | 2,80         | 2,87  | 2,76               | 2,78  | 2,93           | 3,03  | 3,06           | 3,27  |
| Дисперсия                       | 0,88  | 0,81  | 0,92          | 0,97  | 0,81         | 1,00  | 0,99               | 0,97  | 1,42           | 1,45  | 1,06           | 1,07  |
| t-статистика                    | 0,208   |       | 0,579         |       | 0,276        |       | 0,071              |       | 0,282          |       | 0,739          |       |
| $\alpha$ -критическая           | 0,418   |       | 0,283         |       | 0,392        |       | 0,472              |       | 0,390          |       | 0,232          |       |

| Методика | «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Слостенин, Л. С. Подымова) |       |                         |       |                 |       |                     |       |                           |       |                         |       |                 |       |                     |       |
|----------|--|-------|-------------------------|-------|-----------------|-------|---------------------|-------|---------------------------|-------|-------------------------|-------|-----------------|-------|---------------------|-------|
|          | <b>Экспериментальная группа</b>  |       |                         |       |                 |       |                     |       | <b>Контрольная группа</b> |       |                         |       |                 |       |                     |       |
|          | I Показатель   |       | V, VI, IX, X Показатели |       | VIII Показатель |       | III, XII Показатели |       | I Показатель              |       | V, VI, IX, X Показатели |       | VIII Показатель |       | III, XII Показатели |       |
|          | До   | После | До                      | После | До              | После | До                  | После | До                        | После | До                      | После | До              | После | До                  | После |
| Среднее  | 2,67   | 3,23  | 2,78                    | 3,36  | 2,72            | 3,24  | 2,92                | 3,43  | 3,69                      | 2,77  | 2,84                    | 2,93  | 2,68            | 2,83  | 2,77                | 2,83  |

|                       |       |      |       |      |       |      |       |      |       |      |       |      |       |      |       |      |
|-----------------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| Дисперсия             | 1,17  | 1,22 | 1,08  | 1,29 | 1,13  | 1,14 | 1,04  | 1,04 | 1,07  | 1,14 | 1,02  | 1,07 | 1,18  | 1,16 | 0,83  | 0,82 |
| t-статистика *        | 1,922 |      | 1,916 |      | 1,776 |      | 1,795 |      | 0,198 |      | 0,316 |      | 0,482 |      | 0,242 |      |
| $\alpha$ -критическая | 0,026 |      | 0,031 |      | 0,041 |      | 0,039 |      | 0,572 |      | 0,377 |      | 0,316 |      | 0,405 |      |

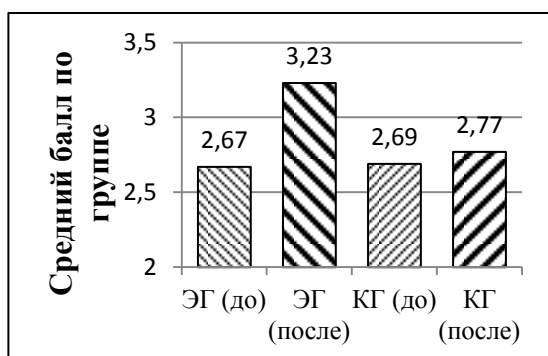
| Методика                        | «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогической деятельности»<br>(Н. П. Фетискин и др.) |       |            |       |            |       |            |       |            |       | «Барьеры педагогической деятельности»<br>(Е. И. Рогов) |       |
|---------------------------------|---|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|--|-------|
|                                 | V   |       | VI         |       | VII        |       | IX         |       | XI         |       | II   |       |
|                                 | Показатель  |       | Показатель |       | Показатель |       | Показатель |       | Показатель |       | Показатель   |       |
|                                 | До  | После | До         | После | До         | После | До         | После | До         | После | До   | После |
| <b>Экспериментальная группа</b> |   |       |            |       |            |       |            |       |            |       |  |       |
| Среднее                         | 4,526   | 5,543 | 4,861      | 6,115 | 5,310      | 6,361 | 4,445      | 5,642 | 4,338      | 5,564 | 2,654  | 2,751 |
| Дисперсия                       | 3,798   | 4,704 | 3,541      | 4,057 | 2,386      | 2,931 | 4,732      | 4,647 | 2,505      | 2,964 | 3,365  | 4,113 |
| t-статистика *                  | 1,778   |       | 2,318      |       | 2,323      |       | 1,993      |       | 2,673      |       | 2,431  |       |
| $\alpha$ -критическая           | 0,041   |       | 0,012      |       | 0,012      |       | 0,026      |       | 0,005      |       | 0,008  |       |
| <b>Контрольная группа</b>       |   |       |            |       |            |       |            |       |            |       |  |       |
| Среднее                         | 4,757   | 5,073 | 3,945      | 4,291 | 4,298      | 4,437 | 3,894      | 3,991 | 4,847      | 5,236 | 2,961  | 3,118 |
| Дисперсия                       | 2,463   | 3,333 | 2,641      | 2,582 | 3,580      | 3,580 | 4,266      | 5,410 | 4,068      | 4,623 | 4,321  | 3,997 |
| t-статистика                    | 0,669   |       | 0,771      |       | 0,265      |       | 0,159      |       | 0,672      |       | 0,572  |       |
| $\alpha$ -критическая           | 0,253   |       | 0,222      |       | 0,396      |       | 0,437      |       | 0,252      |       | 0,293  |       |

Анализ данных выборочных статистических критериев по результатам проведения эксперимента позволяет отметить то, что в экспериментальной группе средние значения измеряемых показателей до и после участия педагогов в педагогическом практикуме различаются на значимом уровне. Из этого следует, что подтверждена эффективность влияния педагогического практикума на количественное и качественное преобразование, на прогрессивный рост формируемых компонентов инновационной компетенции педагога. В контрольной группе средние значения показателей инновационной компетенции у педагогов до и после обучения на плановых курсах повышения квалификации также различаются, но статистически не значимо. То есть, средние значения показателей в КГ колеблются случайно и можно считать, что они не претерпевают изменений, которые возможны под влиянием внешних условий.

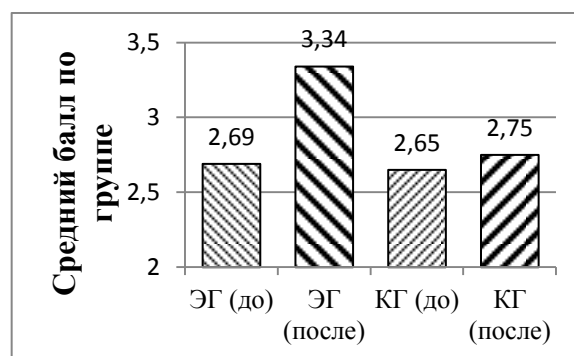
Таким образом, подтвердились статистические гипотезы:  $H_0$  гипотеза – среднее значение показателей инновационной компетенции в контрольной группе значимо не изменилось; при  $H_1$  гипотезе – среднее значение показателей инновационной компетенции в экспериментальной группе значимо изменилось.

В данных таблицах значения t-критерия определенно говорят о том, что в экспериментальной группе зафиксирован значимый рост всех показателей инновационной компетенции, что подтверждено статистическими данными:  $t_{ст} \geq t_{кр.}$  и  $\alpha_{кр.} < \alpha_{ст.}$  Это утверждает вероятность принятия альтернативной гипотезы, то есть средний уровень значений измеряемых показателей до и после обучения по программе «Совершенствование инновационной компетенции педагога» положительно значимо различается. В контрольной группе также произошли положительные изменения, но они статистически не значимы. Разница между результатами входного и итогового контроля достаточно мала, так как соответствующие значения показателя значительно меньше критического ( $t_{кр.}=1,708$ ) на уровне значимости  $\alpha_{кр.} = 0,05$ . Это дает основание с большой вероятностью говорить о том, что принимается нулевая гипотеза. Для наглядности, приведем графики динамики изменения средних значений показателей инновационной компетенции, фиксируемых у педагогов – участников контрольной и экспериментальной групп (рисунок 2 - 7).

Динамика средних значений показателей мотивационного компонента представлена на рисунке 2.



личностная значимость инновационной деятельности



стремление к саморазвитию

Рисунок 2 – Динамика показателей мотивационного компонента инновационной компетенции педагога

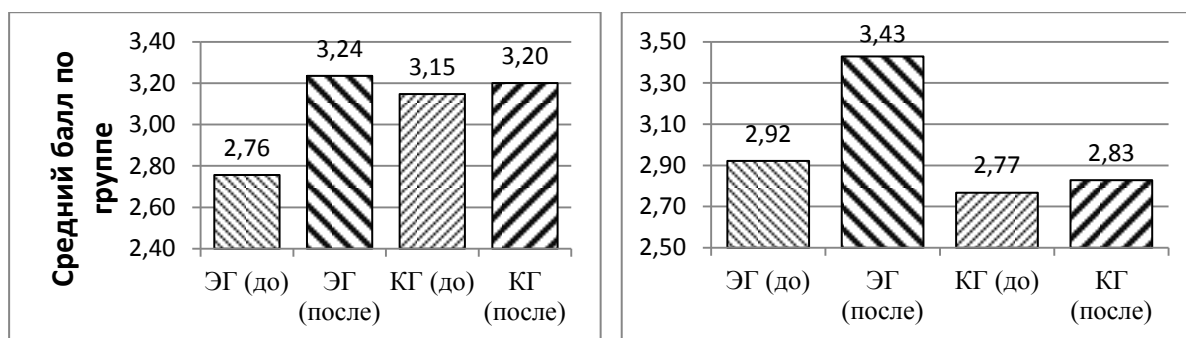
Из рисунка видно, что в экспериментальной группе наблюдается значимый рост в показателях – личностная значимость инновационной деятельности (с 2,67 до 3,23) и стремление к саморазвитию (с 2,69 до 3,34). Как видно, наиболее прогрессивная динамика отмечена по показателю «стремление к саморазвитию». Это также подтверждено статистическими данными: для показателя «личностная значимость инновационной деятельности» в ЭГ полученное значение t-статистика равно 1,922 и для показателя «стремление к саморазвитию» t-статистика равно 2,431, что превышает критическое значение  $t_{кр.}=1,708$ , а  $\alpha_{кр.} < \alpha$  ( $0,026 < 0,05$ ).

Анализ результатов в контрольной группе убедительно показывает, что существенных изменений после эксперимента не произошло, так как показатели не попадают в критическую область.

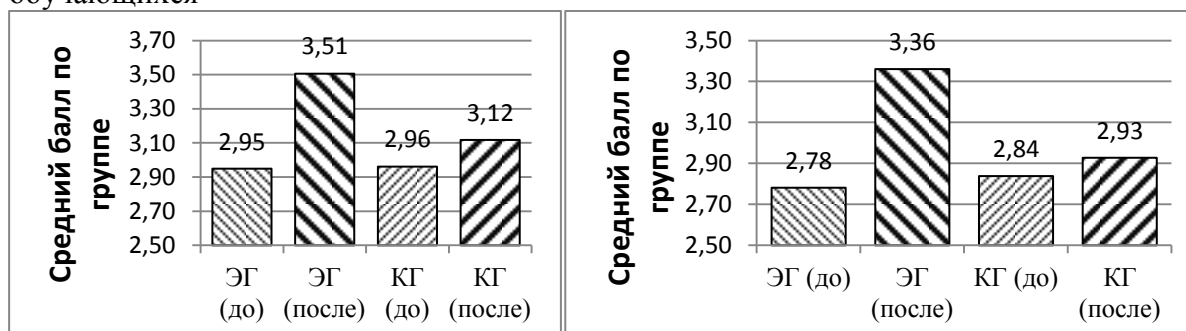
Положительная динамика в показателях мотивационного компонента у педагогов экспериментальной группы свидетельствует о более глубоком осознании и понимании каждым педагогом смысла инновационной деятельности в современных условиях образования; о формировании устойчивой инновационной направленности и инновационного сознания у большинства педагогов; об усилении у них потребности, стремления к непрерывному самосовершенствованию в профессии и жизнедеятельности в целом.

Выявлена положительная динамика показателей проективного компонента инновационной компетенции у педагогов экспериментальной и контрольной групп (рисунок 3).

Полученные результаты подтверждают, что в ЭГ после проведения опытно-экспериментальной работы наиболее позитивные изменения произошли по показателю «знания, умения прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с обучающимися» (с 2,95 до 3,51 по одной методике, и по другой с 2,78 до 3,36 баллов). Наименьшие изменения значений, но также статистически значимые произошли по показателю «знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей обучающихся» (с 2,76 до 3,24 по одной методике и по другой с 2,92 до 3,43).



знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей обучающихся



способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с обучающимися

Рисунок 3 – Динамика показателей проективного компонента инновационной компетенции педагога

Это может быть объяснено наличием уровнем развития проектировочной компетенции и предлагает дальнейшую целенаправленную самообразовательную деятельность педагогов. С помощью t-критерия Стьюдента были установлены и подтверждены достоверные изменения в средних значениях всех показателей проективного компонента инновационной компетенции педагога в ЭГ:  $t_{ст.} \geq t_{кр.}$  и  $\alpha_{кр.} < \alpha_{ст.}$ . Достоверность количественных различий подтверждает, что положительные качественные изменения произошли во всех показателях проективного компонента и проявились в следующем: в способности к созданию нового образа предстоящей деятельности (ее целей, ожидаемых результатов); в способности педагога предвосхищать возможности внедрения инновационных технологий, проявлять субъективные намерения в новых формах сотрудничества; в способности на основе возникновения инновационной идеи прогнозировать процессы, результаты, условия и перспективы развития личности учащихся на инновационном уровне.

Как видно из таблицы 1 и рисунка 4, изменения фиксируемых показателей у педагогов контрольной группы также положительны, однако статистически не значимы, так как  $t_{ст} \leq t_{кр}$  и  $\alpha_{кр} \geq \alpha_{ст}$ , то есть они находятся не в области значимости. Малый рост обусловлен естественным ходом профессионально становления педагогов и участием в плановом повышении квалификации.

На рисунке 4 представлены материалы сопоставления динамики средних значений когнитивного компонента инновационной компетенции педагога.

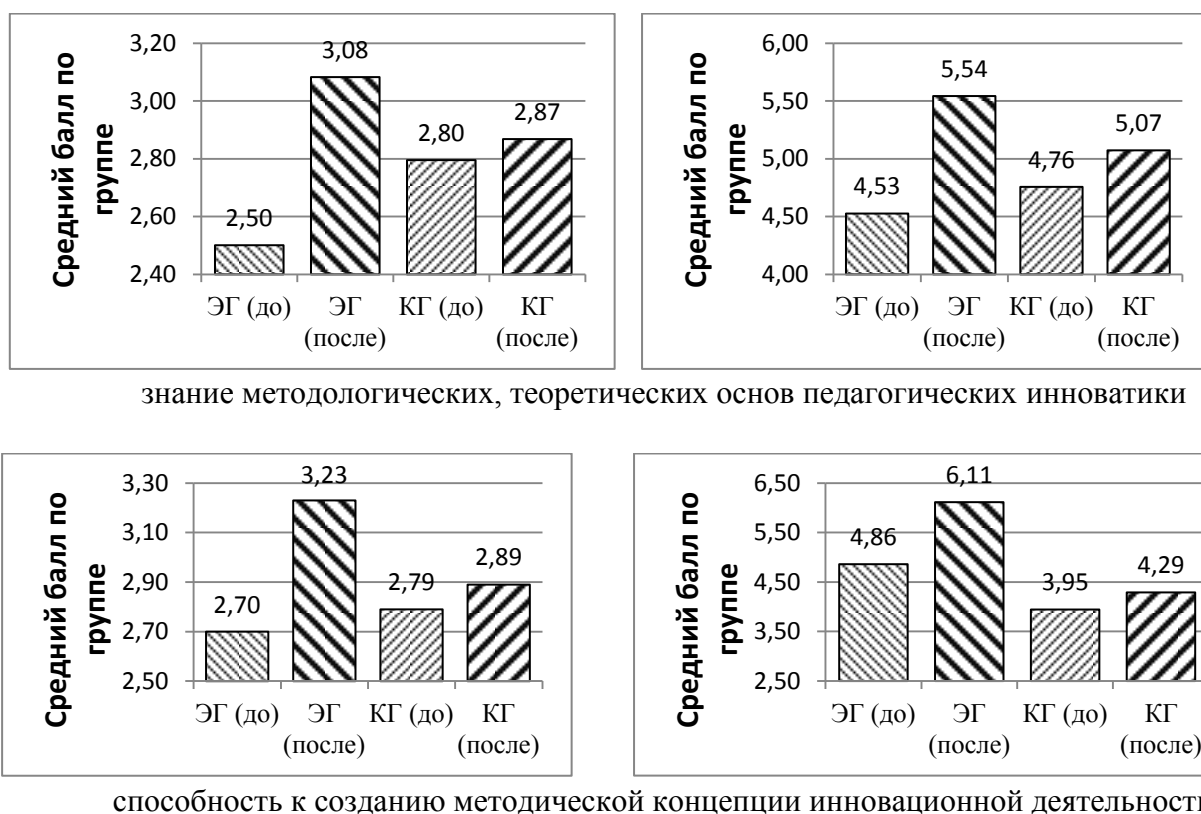


Рисунок 4 – Динамика показателей когнитивного компонента инновационной компетенции педагога

С помощью t-критерия Стьюдента установлена достоверность изменения показателей когнитивного компонента инновационной компетенции у педагогов в ЭГ на высоком уровне статистической значимости в отличие от педагогов КГ. Например, показатель «знание методологических, теоретических основ педагогических инноватики» в ЭГ показал по двум методикам  $t_{ст.}=2,192$  и  $1,778$ , что превышает  $t_{кр}$ . Кроме того зафиксированы значения данного показателя в ЭГ



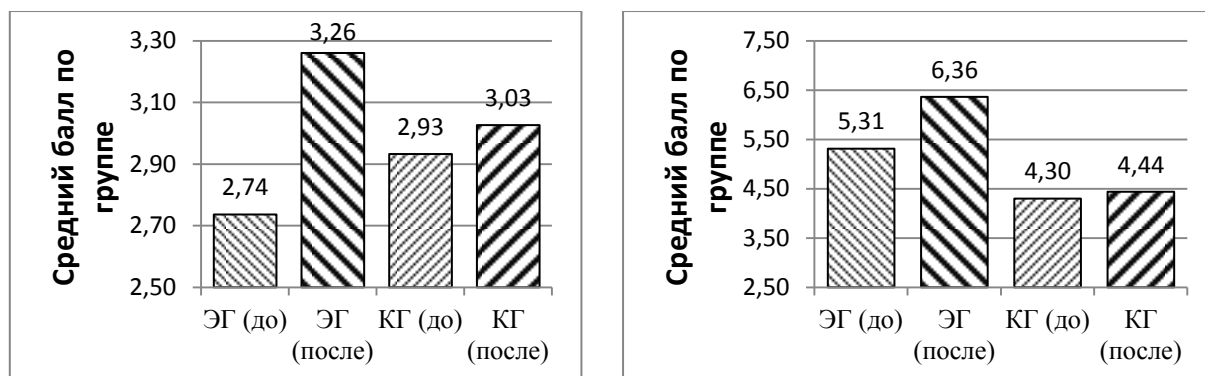
на уровне значимости  $\alpha_{кр.} < \alpha$ . Существенные и статистически значимые изменения отмечены для показателя *«способность к созданию методической концепции инновационной деятельности»*.

Очевидно, что динамика изменений по обоим показателям свидетельствует о совершенствовании познавательных элементов инновационной деятельности педагога. В свою очередь, это говорит о непосредственном влиянии данных показателей на формирование инновационной компетенции педагога в целом. Отметим, что в КГ также произошли положительные изменения, но они статистически не столь значимы. Данный факт в ЭГ, по всей видимости, объясняется сформированностью у педагогов более целостной системы представлений, знаний об общих принципах освоения педагогических новшеств и построения инновационной деятельности; четкого понимания закономерностей, этапов, особенностей организации инновационного процесса; представления о принципах распространения педагогических новшеств, их замены новым продуктом. Такой рост поддерживался стимулирующей профессионально-образовательной средой школы; имеющимся научно-практическим потенциалом школы; ориентацией внутришкольного повышения квалификации на модернизацию. С этой целью в ходе реализации педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога» создавались и поддерживались соответствующие организационные, психологические и управленческие условия.

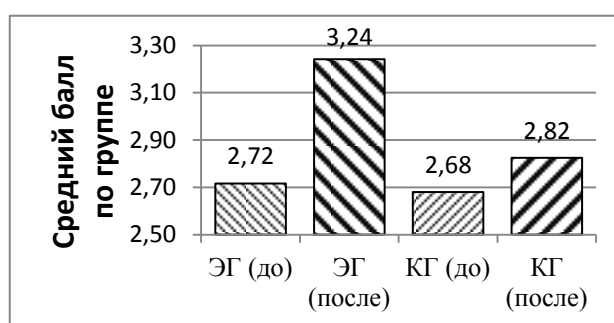
Наиболее значимые различия отмечены в динамике средних значений показателей технологического компонента инновационной компетенции (рисунок 5).

Как видно, динамика показателей технологического компонента в экспериментальной группе имеет не только положительную, но и выраженную интенсивную направленность. Достоверность изменений в исследуемых показателях («умения комбинировать традиционные и инновационные способы

обучения» и «способность организовывать педагогический эксперимент») была подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента на уровне значимости  $\alpha=0,05$ .



Умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения



Способность организовывать педагогический эксперимент

Рисунок 5 – Динамика показателей технологического компонента инновационной компетенции педагога

Изменения средних значений данных показателей  $t_{ст.} \geq t_{кр.} = 1,708$ , и при  $\alpha_{кр.} < \alpha = 0,05$ , попадают в область достоверной значимости, что позволяет говорить об изменениях полученных значений, как существенных. Это подтверждает совершенствование у педагогов ЭГ способности выстраивать алгоритм инновационной деятельности, разрабатывать, сочетать в едином замысле и внедрять как традиционные, так и инновационные приемы, способы, творчески их преобразовывать. При этом достоверные, но менее значимые изменения по показателю «способность организовывать педагогический эксперимент» указывают на необходимость дополнительной организации процесса совершенствования у педагогов знаний, умений, навыков исследовательской деятельности; способности к моделированию педагогических новшеств и обеспечению условий их внедрения. В КГ после проведения эксперимента

существенных изменений в показателях технологического компонента инновационной компетенции не произошло.

Динамика средних значений показателей креативного компонента инновационной компетенции педагога представлена на рисунке 6.

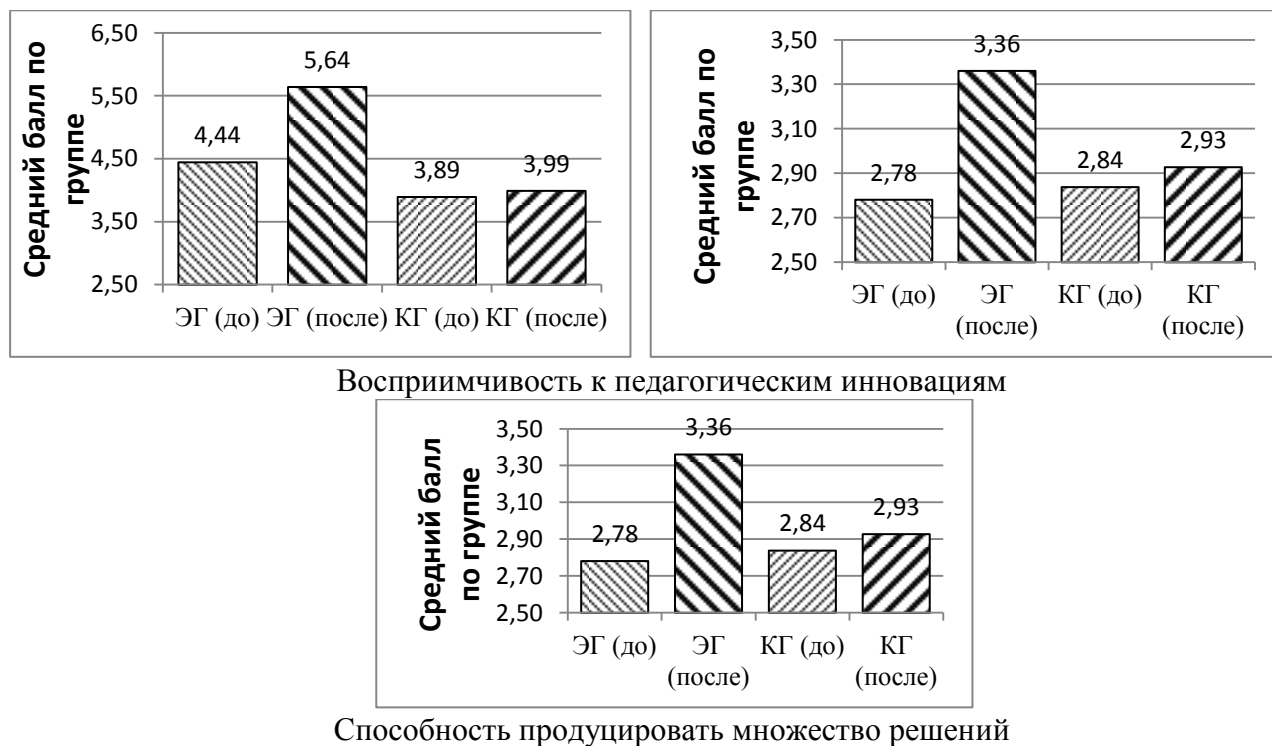


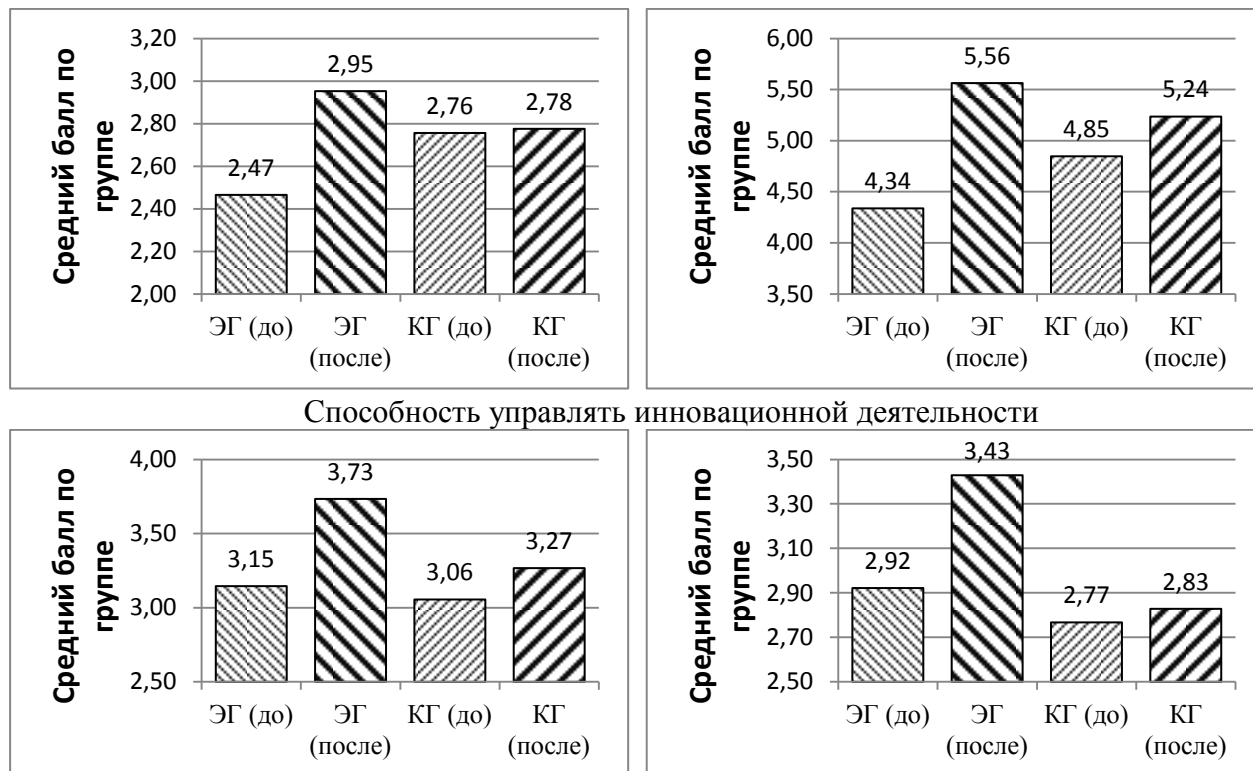
Рисунок 6 – Динамика показателей креативного компонента инновационной компетенции педагога

Из рисунка 6 видно, что в экспериментальной группе полученные результаты значительно претерпели изменения: по показателю «восприимчивость к педагогическим инновациям» имеется рост (с 4,44 до 5,64 по одной методике и по другой с 2,78 до 3,36); по показателю «способность продуцировать множество решений» наблюдается рост (с 2,78 до 3,36). С помощью t-критерия Стьюдента установлена достоверность изменения показателей креативного компонента инновационной компетенции у педагогов в ЭГ на высоком уровне статистической значимости:  $t_{ст.} \geq t_{кр.}$ , и  $\alpha_{кр.} < \alpha$ .

Поскольку креативный компонент инновационной компетенции наделен потенциалом потребности педагога в новом, его интеллектуальной активностью, попытками максимально соответствовать своим возможностям, на него

необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через создание определенного комплекса условий микросреды школы.

Положительные изменения в показателях регулятивного компонента инновационной компетенции педагога представлены на рисунке 7.



Знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций  
Рисунок 7 – Динамика показателей регулятивного компонента инновационной компетенции педагога

На рисунке 7 отмечен значительный рост и схожая динамика количественных значений обоих показателей регулятивного компонента. Это доказывает тот факт, что показатели, попадая в критическую область, подтверждают на статистическом уровне достоверность изменений для ЭГ при  $t_{ст.} \geq t_{кр.}$ , и при  $\alpha_{кр.} < \alpha$ . В свою очередь это характеризует качественные преобразования данного компонента: способность педагога планировать и организовывать инновационный процесс с учетом его деятельностной структуры; обеспечивать его жизненный цикл; регулировать инновационный процесс и корректировать его. Необходимо отметить, что у педагогов в КГ также произошли положительные изменения, но они не попадают в критическую область, поэтому статистически не столь значимы. Также считаем целесообразным проанализировать динамику роста измеренных показателей всех

компонентов. В качестве показателя, характеризующего динамику роста компонента, взят относительный прирост компонента до и после применения обучения  $\Delta u = \frac{(u_{\text{после}} - u_{\text{до}})}{u_{\text{до}}}$ , где  $u_{\text{до}}$  и  $u_{\text{после}}$  – значения компонента до и после обучения. При этом, значения компонентов были усреднены. Результаты усредненных значений роста компонентов инновационной компетенции в ЭГ и КГ представлены на рисунок 8.

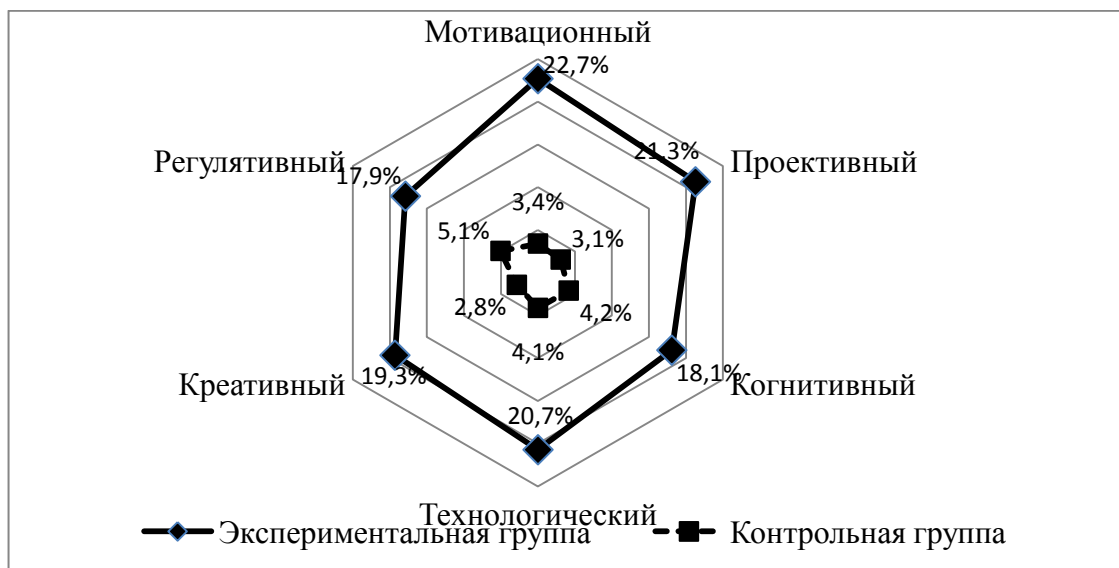


Рисунок 8 – Показатели усредненных значений роста компонентов инновационной компетенции в ЭГ и КГ (самооценка педагогов)

Полученные данные свидетельствуют о том, что в результате психолого-педагогического воздействия на педагогов ЭГ, отмечен значимый рост средних значений компонентов инновационной компетенции педагога в совокупности ее показателей: мотивационный – 22,7 %, составил наибольший прирост значений; проективный соответственно отражает – 21,3 % роста; технологический – 20,7 %; креативный – 19,3 %; когнитивный – 18,1 % и регулятивный – 17,9 %. Результаты контрольной группы по всем измеренным показателям статистически незначимы на уровне  $\alpha < 0,05$ . Статистически подтверждающий вывод свидетельствует о том, что в ЭГ принимается гипотеза  $H_1$  – средние значения показателей инновационной компетенции значимо изменились, то есть значения попадают в критическую область. В КГ принимается гипотеза  $H_0$  – средние значения показателей инновационной компетенции значимо не изменились, то есть

значения не попадают в критическую область. Это дает основание говорить об эффективности разработанного педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога» и о продуктивности построенной в нашем исследовании педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации. Для дополнительного подтверждения объективности динамики компонентов и соответствующих им показателей инновационной компетенции педагога мы использовали метод экспертной оценки. В своем исследовании мы рассматриваем метод экспертной оценки – как «процедуру получения первичных эмпирических данных, состоящую в опросе специально отобранных экспертов относительно значений некоторых переменных, дающих необходимую информацию относительно соответствующего объекта» [88, с. 103]. Экспертная группа отбиралась по признакам формального профессионального статуса и обеспечивала надежность и полноту информации, возможность ее проверки. В группу экспертов в количестве 6 человек вошли представители администрации и методисты школы, при отборе которых учитывались такие профессиональные и личностные характеристики, как профессиональная компетентность, квалификационная категория, стаж педагогической деятельности, профессиональный статус, принципиальность, объективность, инновационность. Оценка экспертов состояла в анализе инновационного аспекта педагогической деятельности каждого педагога из контрольной и экспериментальной групп. Эксперты посещали уроки, внеклассные мероприятия; изучали рабочие программы педагогов, классные журналы; знакомились с портфолио педагогов, данными внутришкольного или другого контроля мониторинга; изучали методические разработки, информационно-методические, дидактические, научно-исследовательские и иные материалы, разработанные и используемые педагогами. Во время реализации педагогического практикума экспертная группа посещала занятия педагогов и оценивала их творческие проекты, кейсы, презентации; отмечала инновационную активность, участие в дебатах, круглых столах; оценивала педагогическое мастерство в организационно-деятельностных играх и

других видах деятельности. Оценка экспертами осуществлялась с помощью тех же методик, которые применялись в констатирующем и формирующем этапах эксперимента. Усредненные оценки экспертов для каждого испытуемого по каждому компоненту приведены в Приложении 7. Результаты усредненных значений роста всех компонентов инновационной компетенции педагога на основании экспертного оценивания приведены на рисунок 9.

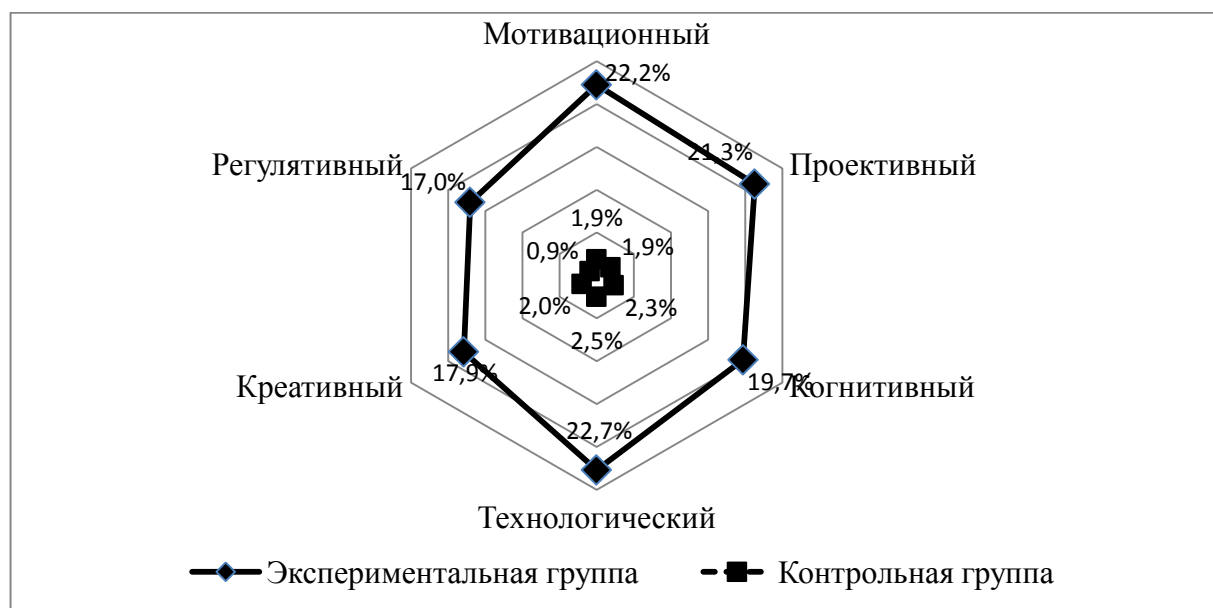


Рисунок 9 – Показатели усредненных значений роста компонентов инновационной компетенции в ЭГ и КГ (экспертная оценка)

Сравнение самооценки педагогов (рисунок 8) и оценки экспертов (рисунок 9) позволило в целом отметить лишь незначительные объективно обусловленные расхождения в динамике и иерархии компонентов в структуре инновационной компетенции у педагогов ЭГ и КГ. Это подтверждает, во-первых, что у большинства педагогов, согласно их самооценке, сформированность показателей инновационной компетенции в целом соответствует реально существующей в профессионально-педагогическом сообществе норме развития ценностей, знаний, умений, качеств, необходимых для осуществления инновационного процесса, инновационной деятельности. Во-вторых, самооценка педагогов и оценка экспертов совпадают в подтверждении положительной динамики развития, совершенствования всех оценочных характеристик инновационной компетенции педагогов ЭГ и КГ. Результаты статистически подтвержденного

экспериментального исследования позволяют констатировать прогрессивное преобразование содержания и структуры всех показателей, критериев и компонентов инновационной компетенции педагога, которое определило в целом продуктивный рост и качественное преобразование его уровней. Динамика развития уровней инновационной компетенции педагога проявилась в устойчивой тенденции «происхождения» каждого последующего уровня из основных компонентов предыдущего, в которых заложены дальнейшие возможности роста и овладения каждым педагогом более совершенным уровнем инновационной компетенции – продуктивным и творческим.

Таблица 4 – Уровни сформированности инновационной компетенции педагогов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

| Уровни            | Экспериментальная группа |        | Контрольная группа |        |
|-------------------|--------------------------|--------|--------------------|--------|
|                   | До                       | После  | До                 | После  |
| Репродуктивный    | 30,8 %                   | 11,5 % | 34,6 %             | 30,8 % |
| Алгоритмизирующий | 15,4 %                   | 7,7 %  | 26,9 %             | 23,1 % |
| Продуктивный      | 38,5 %                   | 46,2 % | 30,8 %             | 34,6 % |
| Творческий        | 15,3 %                   | 34,6 % | 7,7 %              | 11,5 % |

Обобщенные результаты эксперимента показывают зависимость изменения количественно-качественных значений показателей и уровней инновационной компетенции педагога от использования экспериментальных условий психолого-педагогического воздействия на участников ЭГ при целенаправленном формировании у них инновационной компетенции.

Эффективность полученных в исследовании результатов достигнута субъект-субъектным взаимодействием, организованными продуктивными инновационными формами процесса повышения квалификации, оптимальным сочетанием индивидуальной и групповой форм работы педагогов, созданием совокупности управленческих, организационных и психологических условий.

Таким образом, результаты, полученные нами в опытно-экспериментальной работе, их разносторонний анализ подтвердили первоначально выдвинутую гипотезу и позволили нам решить поставленные



задачи, а также подтвердили эффективность разработанной педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации. Итоги проведенного диссертационного исследования позволяют сделать вывод о том, что ее результаты ориентированы на решение проблемы продуктивного развития профессиональной компетентности педагога в школе. Вместе с тем полученные в ходе исследования теоретико-методологические выводы и прикладные результаты задают направления дальнейшей научной разработки проблемы развития совершенствования инновационной компетенции педагога, определяет перспективы их практического использования в системе внутришкольного повышения квалификации.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

С целью подтверждения теоретических предположений, сформулированных в первой главе настоящего диссертационного исследования, была проведена опытно-экспериментальная работа, которая обеспечивалась достижением следующих целей: проверку эффективности разработанной педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога, подтверждение продуктивности организационно-методического и технологического обеспечения моделируемого процесса, а также подтверждение достаточности выделенной совокупности педагогических условий.

В ходе констатирующего этапа эксперимента был определен у педагогов школы исходный уровень инновационной компетенции и подтверждена актуальность исследования. В ходе формирующего этапа эксперимента была апробирована педагогическая модель и доказано влияние выделенной совокупности педагогических условий.

Формирующий этап эксперимент проводился в виде педагогического практикума «Совершенствование инновационной компетенции педагога»,

включающего теоретический и практический разделы, соответствующие им *формы* (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе *формы неформального образования* (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие); *методы* (проблемного обучения (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация).

Эффективность педагогической модели формирования инновационной компетенции педагога обеспечивалась следующей совокупностью педагогических условий: *организационные* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологические* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход) и *управленческие* (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации, планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

На основе количественного и качественного анализа результатов проведенного диссертационного исследования, достоверно подтвержденных методами математической статистики, можно утверждать, что реализация разработанных педагогической модели, организационно-методического сопровождения и выделенная совокупность педагогических условий способствуют повышению эффективности формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, что позволяет считать выдвинутую в исследовании гипотезу подтвержденной, а цель достигнутой.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе проведенного исследования, посвященного формированию инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, получены результаты, позволяющие сформулировать следующие выводы.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в нашем исследовании инновационная компетенция педагога рассмотрена как составляющая профессиональной компетентности педагога, проявляющаяся в способностях, знаниях, умениях, качествах педагога создавать, осваивать и внедрять педагогические инновации, улучшающие продуктивность образовательного процесса и обеспечивающие реализацию личностно-профессионального потенциала субъектов образовательного процесса. С целью изучения ее формирования были уточнены компоненты *мотивационный, проективный, когнитивный, технологический, креативный, регулятивный*.

В качестве *критериев* и соответствующих им *показателей* выделены: *мотивационный* (личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию); *проективный* (знания, умения по-новому планировать программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися); *когнитивный* (знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции инновационной деятельности); *технологический* (умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент); *креативный* (восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений); *регулятивный* (способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций). Инновационная компетенция педагога характеризуется определенным уровнем ее

сформированности: *репродуктивным, алгоритмизирующим, продуктивным, творческим.*

Анализ научных исследований и опыта изучения понятия и динамики развития внутришкольного повышения квалификации позволил рассматривать его как процесс, направленный на обучение педагогов новым знаниям, умениям, навыкам, на совершенствование их профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций и способствующий удовлетворению профессионально-образовательных потребностей педагогов, повышению качества образования и конкурентоспособности школы. Специфика внутришкольного повышения квалификации характеризуется: непосредственной ориентацией на целенаправленное, предметно-содержательное решение первостепенных задач школы и затруднений конкретных педагогов; совместным обучением педагогического коллектива на основе единых профессионально-ценностных ориентиров; реализацией наиболее эффективных и предпочтительных для педагогов школы традиционных и инновационных форм и методов; обеспечением возможности осуществления индивидуальных траекторий непрерывного профессионально-личностного развития каждого педагога непосредственно на рабочем месте; использованием традиционного и развитием инновационного потенциала профессионально-образовательной среды школы; едиными основаниями управления и мониторинга процесса повышения квалификации всех педагогов; реальными организационно-экономическими преимуществами.

В диссертационном исследовании разработана и реализована педагогическая модель формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, включающая: *целевой* (цель – формирование инновационной компетенции педагога; задачи – раскрыть содержание понятия «инновационная компетенция педагога» и ее структурную организацию; выделить и реализовать педагогические условия формирования инновационной компетенции педагога; разработать организационно-методическое обеспечение в виде педагогического практикума); *методологический* (подходы – системный, деятельностный, компетентностный,

инновационный, средовой; принципы – проблемности, профессионально-педагогической направленности, творческой активности, систематичности обучения); *содержательный* (компоненты, критерии, показатели и уровни инновационной компетенции); *формирующий* (педагогический практикум – теоретический и практический разделы, этапы (аналитический, реализующий, обобщающий); совокупность педагогических условий – организационные, психологические и управленческие); *результативный* (прогнозируемый уровень инновационной компетенции педагога).

Организационно-методическое обеспечение формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации представлено педагогическим практикумом «Совершенствование инновационной компетенции педагога», который логично включает *теоретический и практический разделы*, соответствующие им *формы* (лекции, семинары, дискуссии, дебаты, практическая работа, инновационный урок, организационно-деятельностная игра, мозговой штурм, круглые столы), в том числе *формы неформального образования* (экспериментальная площадка, тренинги, научно-практические конференции, вебинары, научно-проектный консалтинг, сетевое взаимодействие); *методы* (проблемного обучения (проблемная ситуация, творческие задачи, эвристические вопросы), проектный (инновационный проект), игровой (инновационная игра), кейс, эссе, портфолио, психологические упражнения, консультирование, тестирование, самоанализ, презентация); и *этапы* последовательного развития компонентов инновационной компетенции педагога (аналитический, развивающий, обобщающий).

Для успешности формирования инновационной компетенции педагога необходима реализация следующей совокупности педагогических условий: *организационные* (реализация контекстного обучения, актуализация творческого потенциала педагога, применение инновационных технологий), *психологические* (стремление педагога к самореализации, субъектная позиция, индивидуально-дифференцированный подход) и *управленческие* (нормативно-правовое обеспечение системности и систематичности повышения квалификации,

планирование и мониторинг научно-исследовательской деятельности, создание и поддержание традиций инновационной профессионально-образовательной среды).

Результаты статистически подтвержденного формирующего этапа эксперимента позволяют констатировать положительное изменение содержания и структуры всех компонентов инновационной компетенции у педагогов экспериментальной группы, которое определило в целом продуктивный рост и качественное преобразование уровней. Это свидетельствует об эффективности разработанной педагогической модели.

Полученные результаты исследования в целом подтвердили выдвинутую гипотезу и дают основание утверждать, что научная задача исследования в основном решена в соответствии с предметом, целью и задачами.

**Перспективы исследования.** В то же время, полученные результаты исследования не исчерпывает всех проблем формирования инновационной компетенции педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, ввиду сложности и многоаспектности рассматриваемой проблемы. Предметом дальнейшего изучения может стать: изучение предназначения инновационной компетенции в структуре профессионально-педагогической компетентности педагога; исследование и развитие инновационного потенциала школы для оптимизации процесса внутришкольного повышения квалификации.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдалина Л. В. Развитие профессионализма педагога : от теории к практике / Л. В. Абдалина. – Москва : Издательство РГСУ, 2008. – 327 с.
2. Абрамова М. В. Информационно-образовательная среда как условие формирования основ электронной коммуникации на иностранном языке / М. В. Абрамова // Известия Самарского научного центра российской академии наук. – 2015. – № 1/2. – С. 300–303.
3. Абрамова Н. В. Креативная среда как фактор творческого саморазвития личности / Н. В. Абрамова, Е. Л. Гудкова, Г. И. Железовская // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1 (7). – С. 120–125.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
5. Авсянников Н. М. Инновационный менеджмент : учебное пособие / Н. М. Авсянников. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2002 – 175 с.
6. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–26.
7. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – С. 92–100.
8. Аношкина В. Л. Образование. Инновации. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : РО ИПКиПРО, 2001. – 176 с.
9. Архангельский С. И. Некоторые методологические вопросы введения в теорию обучения высшей школы / С. И. Архангельский // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке : в 2 ч. – Москва, 1976. – Ч. 2. – С. 15–41.

10. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования: Методологические проблемы : ежегодник. 1982. – Москва, 1982. – С. 26–46.
11. Ахлеева Н. П. Курсы повышения квалификации как форма методического сопровождения педагога в межаттестационный период / Н. П. Ахлеева // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 2. – С. 915–921.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
13. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
14. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – 2002. – № 5. – С. 22–46.
15. Балабанов И. Т. Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 208 с.
16. Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания / В. А. Барабанщиков // Методология и история психологии. – 2007. – № 1. – С. 86–99.
17. Башина Т. Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности / Т. Ф. Башина // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 521–525.
18. Белошицкий А. В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза / А. В. Белошицкий. – Воронеж : МОДЭК, 2006. – 232 с.
19. Белявская И. Б. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы : дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Белявская. – Йошкар-Ола, 2010. – 189 с.



20. Бережная И. Ф. О корректном употреблении понятий «факторы» и «условия» в педагогических исследованиях / И. Ф. Бережная // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сборник научных статей. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. – Вып. 2. – 270 с.

21. Бешенков С. А. Моделирование и формализация : методическое пособие / С. А. Бешенков. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.

22. Боинчану Г. И. Формирование инновационной компетентности преподавателя высшего учебного заведения системы МВД России / Г. И. Боинчану // Вестник Российского университета дружбы народов. Информатизация образования. – 2010. – № 3. – С. 44–50.

23. Боймуродова Г. Т. Система непрерывного повышения квалификации в условиях модернизированного образования / Г. Т. Боймуродова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 397–398.

24. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

25. Большой психологический словарь / под ред.: Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

26. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.

27. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

28. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Н. В. Бордовская, Н. В. Бродская, И. М. Дандарова. – Москва : Кно-Рус, 2011. – 432 с.

29. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва :

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.

30. Борытко Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Известия ВГПУ. – 2012. – № 11. – С. 41–46.

31. Борытко Н. М. Методология психолого-педагогических исследований : учебник для магистрантов и студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко и др. – Волгоград : Издательство ВГИПК РО, 2006. – 284 с.

32. Борытко Н. М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 11–17.

33. Борытко Н. М. Теория и методика воспитания : учебник для студентов педагогических вузов / А. М. Байбакова, Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Волгоград : Издательство ВГИПКРО, 2006. – 98 с.

34. Борытко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук / Н. М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 275 с.

35. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. В. В. Знаков. – Москва : Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетей, 2003. – 272 с.

36. Букина Н. Н. Интеграция формального и неформального образования в системе профессиональной подготовки специалистов / Н. Н. Букина // Российский научный журнал. – 2010. – № 16. – С. 150–155.

37. Булгакова О. В. Дистанционное обучение в системе дополнительного профессионального образования как способ профессионального саморазвития педагога / О. В. Булгакова // Поиск : научно-методический журнал. – 2016. – № 3 (55). – С. 87–89.

38. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 24.

39. Бухарова Г. Д. Опыт-поисковая, опыт-экспериментальная работа и педагогический эксперимент / Г. Д. Бухарова // Методология педагогики : понятийный аспект : сборник научных трудов. – Москва : ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – С. 123–131.
40. Василевская Е. В. Развитие муниципальной методической службы в контексте модернизации российского образования / Е. В. Василевская // Методист. – 2007. – № 10. – С. 27–29.
41. Василенко Н. П. Диагностика в организации методической работы. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского областного ИУУ, 1995. – С. 24.
42. Ващенко Н. М. Повышение квалификации кадров в системе непрерывного образования / Н. М. Ващенко // Советская педагогика. – 1988. – № 8. – С. 67.
43. Вентцель Е. С. Теория вероятностей : учебник для вузов / Е. С. Вентцель. – Москва : Высшая школа, 1999. – 576 с.
44. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
45. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – Москва : Логос. – 2010. – 298 с.
46. Вершловский С. Г. Андрагогика: этапы становления / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 1998. – № 2. – С. 28–37.
47. Виноградова А. А. Неформальное педагогическое образование сообщества учителей немецкого языка в условиях международного сотрудничества : учебно-методическое пособие по организации неформального образования в системе повышения квалификации самообучающегося учреждения / А. А. Виноградова, С. В. Иванова, О. Н. Кожевникова ; под науч. ред. С. В. Ивановой. – Санкт-Петербург : Экспресс. – 2011. – 59 с.
48. Власенко С. В. Инновационные формы обучения в современной системе повышения квалификации педагогов / С. В. Ващенко // научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1. – С. 5–12.

49. Волков В. А. Дистанционная форма обучения в системе дополнительного профессионального образования : первый опыт / В. А. Волков // Методист. – 2014. – № 2. – С. 7–10.
50. Волынкина М. В. Правовая сущность термина «инновация» / М. В. Волынкина // Инновации. – 2006. – № 1. – С. 5–18.
51. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
52. Воропаева Е. Э. Методическое сопровождение совершенствование готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева // Научный журнал КубГАУ. – 2014. – № 101 (07). – С. 1–13.
53. Воропаева Е. Э. Научно-методическое обеспечение совершенствования готовности педагогов к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева, М. В. Лагунова. – Шуя : Издательство Шуйского филиала ИВГУ, 2014. – 204 с.
54. Востокова С. Н. Формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональной системе постдипломного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Востокова. – Елец, 2014. – 25 с.
55. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 366 с.
56. Высотская А. В. Портфолио как компетентностно ориентированная технология повышения квалификации педагога иностранного языка в области дошкольного образования / А. В. Высотская // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 1 (178). – С. 98–100.
57. Вьюнова Н. И. От проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова // Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы : от теории к практике. – Воронеж, 2014. – С. 3–7.
58. Гаджикурбанова Г. М. Кейс-технологии в формировании научно-исследовательских компетенций будущего педагога профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук / Г. М. Гаджикурбанова. – Махачкала, 2015. – 214 с.

59. Гаргай В. Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.) : дис. ... д-ра пед. наук / В. Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 446 с.
60. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов на Дону : Логос. – 1999. – 136 с.
61. Гирба Е. Ю. Методическая работа как механизм управления качеством образования : учебно-методическое пособие / Е. Ю. Гирба. – Москва : Перспектива, 2011 – 72 с.
62. Гладкова О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук / О. С. Гладкова. – Чебоксары, 2009. – 220 с.
63. Гласс Дж. Статистические методы в психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли ; пер. с англ. ; под общ. ред. Ю. П. Адлера. – Москва : Прогресс, 1976. – 496 с.
64. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. – Турин : Европейский фонд образования, 1997. – 160 с.
65. Гмурман В. Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В. Е. Гмурман. – Москва : Высшая школа, 2003. – 479 с.
66. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. – Москва : ИПАН, 1994. – 43 с.
67. Годник С. М. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности / С. М. Годник // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса: сборник статей / под ред.: С. М. Годника, В. И. Хлоповских. – Воронеж : ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – С. 4–12.
68. Голошумова Г. С. Тенденции развития вариативного образования в современном социуме / Г. С. Голошумова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3. – С. 148–150.

69. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : учебник для студентов высших учебных заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
70. Гретченко С. М. Творческое мышление как предмет психологического исследования / С. М. Гретченко // Интеллектуальный потенциал XXI века : ступени познания. – 2011. – № 8. – С. 143–147.
71. Григорян В. Д. Условия развития креативного сознания личности в процессе подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности / В. Д. Григорян // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 318–320.
72. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 541с.
73. Даль В. И. Большой толковый словарь русского языка : современное написание : более 70 000 слов и выражений / В. И. Даль. – Москва : АСТ : Астрель, 2010. – 815 с.
74. Даринский А. В. Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. – 1975. – № 1. – С. 16–25.
75. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 6.
76. Дервянко Е. В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения / Е. В. Дервянко // Карельский научный журнал. – 2013. – № 1 (2). –С. 19–22.
77. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЕК, 2004. – 752 с.
78. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – Москва : Мысль, 1993. – 244 с.

79. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – С. 209–213.

80. Докучаева М. Н. Внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов-музыкантов : дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Докучаева. – Самара, 2005. – 159 с.

81. Дрофа В. М. Организация профессионального общения педагогов в процессе повышения их квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Дрофа. – Москва, 2000. – 23 с.

82. Дубовицкая Т. В. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Дубовицкая // Елец, 2012. – 28 с.

83. Дубровина Т. Л. Технологии организации неформального образования педагогов СПО : методические рекомендации / Т. Л. Дубровина. Тюмень : ТОГИРРО, 2013. – 40 с.

84. Егорова Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т. Г. Егорова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2 (18). – С. 51–56.

85. Жукова О. В. Модель методического сопровождения образовательных организаций и педагогов в условиях введения ФГОС ООО посредством диссеминации инновационного педагогического опыта / О. В. Жукова, Л. В. Соколова // Человеческий капитал : научно-практический журнал. 2014. – № 4. – 137–142.

86. Журавлева В. В. Развитие базовой компетентности учителя профильного обучения во внутришкольной форме повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Журавлева. – Ставрополь, 2010. – 170 с.

87. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2006. – 176 с.

88. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2007. – 208 с.
89. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики / В. И. Загвязинский, В. А. Строкова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 176 с.
90. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сборник научных трудов. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.
91. Залевский Г. В. К проблеме психологии инновационного поведения и его барьеров / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 7–11.
92. Захаров В. П. применение математических методов в социально-психологических исследованиях / В. П. Захаров. – Ленинград : ЛГУ, 1985. – 64 с.
93. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – Москва : Педагогика. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
94. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2009. – 378 с.
95. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых / Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
96. Землянская Е. Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е. Н. Землянская // Преподаватель 21 века. – 2013. – № 3. – С. 35–43.
97. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.



98. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
99. Змеёв С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С. И. Змеёв // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 8–14.
100. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. И. Змеёв. – Москва : Академия, 2002. – 128 с.
101. Зотов В. В. Инновационное сознание личности : проблемы и перспективы институционального анализа / В. В. Зотов // Известия Курского государственного технического университета. – 2010. – № 2 (31). – С. 121–127.
102. Игнатьева Г. А. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Образование и наука. 2017. – № 1. – 183–209.
103. Ильина Н. Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Ф. Ильина. – Красноярск, 2014. – 358 с.
104. Ильязова М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура / М. Д. Ильязова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 78–80.
105. Ильязова М. Д. Компетенция как потенциальная активность личности / М. Д. Ильязова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2005. – № 5 (28). – С. 165–171.
106. Ильясов Д. Ф. Особенности повышения квалификации педагогов в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования / Д. Ф. Ильясов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 1. – С. 64–69.

107. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

108. Истрофилова О. И. Инновационные процессы в образовании : учебно-методическое пособие / О. И. Истрофилова. – Нижневартовск : Издательство Нижневартовского государственного университета, 2014. – 133 с.

109. Калькова Г. В. Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Калькова. – Москва, 2015. – 24 с.

110. Капинос В. И. Итоговый контроль : новые подходы к определению содержания, технологии проведения, оценке результатов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. Е. А. Быстровой // *Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов*. – Москва : Дрофа, 2004. – 233 с.

111. Карпухина А. А. Анализ подходов к классификации инноваций / А. А. Карпухина // *Вестник ТГУС : межвузовский сборник научных трудов*. – Тольятти : Издательство ТГУС, 2008. – Вып. 3. – С. 109–115.

112. Кедров Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров ; под ред. Н. В. Пилипенко. – Москва : Мысль, 1985. – 543 с.

113. Киргуева Ф. Х. Современные представления о моделировании в педагогике / Ф. Х. Киргуева, М. Х. Тотоонова // *Современные проблемы науки и образования*. – Пенза : Академия Естествознания, 2015. – С. 404–410.

114. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 223 с.

115. Кларин М. В. непрерывное образование : идея, принцип, парадигма / М. В. Кларин // *Инновационная деятельность в образовании*. – 1994. – № 3. – С. 23–37.

116. Ключкова Г. М. Креативная образовательная среда вуза как педагогическое условие развития креативных студентов / Г. М. Ключкова // *Вектор науки ТГУ*. – 2012. – № 4 (22). – С. 379–383.

117. Князева В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. – Москва : Вузовская книга, 2009. – 872 с.

118. Кобзенко И. К. Развитие личностного потенциала педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / И. К. Кобзенко. – Воронеж, 2011. – 202 с.

119. Коган Л. М. Самореализация личности как социальный процесс / Л. М. Коган // Социокультурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск, 1983. – С. 3–33.

120. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.

121. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с.

122. Колиниченко А. В. Повышение квалификации педагога / А. В. Колиниченко, А. В. Колиниченко // Молодой ученый. – 2016. – № 25. – С. 552–554.

123. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. – URL : <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006> (дата обращения: 11.09.2017).

124. Копытова Н. Е. Инновационные компетенции преподавателя вуза / Н. Е. Копытова // Гаудеамус : психолого-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 28–33.

125. Королева Л. Ю. Создание креативной образовательной среды как условие подготовки конкурентоспособного выпускника дизайнера / Л. Ю. Королева // Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Казань : Центр инновационных технологий, 2016. – С. 149–155.

126. Котельникова Н. Н. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае / Н. И. Котельникова // Педагогика : традиции и инновации :

материалы Международной научной конференции (Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. 2. – С. 151–153.

127. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Издательство Чувашского университета, 2001. – 244 с.

128. Краевский В. В. Повышение квалификации педагогических кадров / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7/8. – С. 55–58.

129. Кречетников К. Г. Креативная образовательная среда как условие развития творческих способностей студентов виза / К. Г. Кречетников, С. В. Титаренко // Управление инновациями : теория, методология, практика. – 2015. – № 12. – С. 123–128.

130. Кудинов С. И. Системная модель самореализации личности / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – № 1. – С. 28–36.

131. Кудрявцева Н. А. Педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного обучения школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Кудрявцева. – Воронеж, 2008. – 24 с.

132. Кузьмина Л. Г. Педагогические условия обеспечения эффективного функционирования иностранной образовательной среды / Л. Г. Кузьмина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3-2. – С. 135–138.

133. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1989. – 167 с.

134. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с.

135. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

136. Купцова Ю. В. Повышение квалификации педагогов дополнительной образовательной организации в современной системе образования / Ю. В. Купцов // Вестник Гуманитарного института ТГУ. – 2015. – № 1 (17). – С. 12–15.
137. Лапин Н. И. Теория и практика инноватики : учебное пособие / Н. И. Лапин. – Москва : Университетская книга ; Логос, 2008. – 328 с.
138. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
139. Линник Е. О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект / Е. О. Линник // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4 (36). – С. 48–54.
140. Линькова Н. В. Инновационные компетенции как основа инновационного поведения сотрудников организации / Н. В. Линькова, А. А. Меркушева, И. А. Эсаулова // Вестник Университета. – 2015. – № 5. – С. 330–335.
141. Лисавол Л. А. Педагогические условия формирования информационной культуры будущего учителя в педагогическом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Лисавол. – Махачкала, 2009. – 22 с.
142. Лодатко Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 1 (16). – С. 126–128.
143. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 31–45.
144. Макарова Л. Н. Компетентность и саморазвитие преподавателя вуза в системе повышения квалификации / Л. Н. Макарова, Н. Е. Копытова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 172–177.
145. Мамадалиев О. О. О применении инновационных подходов в процессе обучения / О. О. Мамадалиев, А. А. Шайдулина // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 839–841. – URL: <https://moluch.ru/archive/110/26639/> (дата обращения: 06.01.2018).
146. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного

университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 4 (14). – С. 21–27.

147. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 310 с.

148. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка / Р. П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.

149. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня / Г. Г. Митрофанова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – № 4 (3). – С. 94–106.

150. Михеева Т. Б. Развитие профессиональной компетентности учителя-словесника полиэтнической школы в постдипломном образовании : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Б. Михеева. – Москва, 2015. – 349 с.

151. Молостова Н. Ю. Теоретико-методологические основания понятия «инновационное поведение» / Н. Ю. Молостова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5. – С. 132–136.

152. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

153. Морозова Н. Ю. Неформальное образование в аспекте европейских тенденций / Н. Ю. Морозова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 12. – С. 16–18.

154. Москалева А. С. Модель процесса формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности у будущих социальных педагогов / А. С. Москалева // Профессиональное образование. – 2010. – № 4. – С. 43–49.

155. Мудрик А. В. Учитель : мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – Москва : Просвещение, 1986. – 160 с.

156. Муқан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) / Н. В. Муқан. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2010. – 284 с.

157. Мязина О. Ю. Анализ системы повышения квалификации учителей в зарубежных странах / О. Ю. Мязина // Известия ВГПУ. – 2013. – № 2 (261). – С. 155–158.
158. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
159. Недкова А. С. Виды моделей дистанционного обучения / А. С. Недкова. – ФЭН-Наука. – 2013. – № 11 (26). – С. 28–29.
160. Нежурина Н. Ю. Формирование коммуникативно-речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии : дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Нежурина. - Воронеж, 2016.- 197 с.
161. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – Москва : Владос-Пресс, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
162. Немова Н. В. Управление методической работой в школе / Н. В. Немова. – Москва : Сентябрь. – 1999. – 173 с.
163. Нефедова Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г. М. Нефедова // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. – 2017. – № 3 (17). – С. 127–133.
164. Никандров В. В. Психология : учебник / В. В. Никандров. – Москва : ТК Велби : Проспект, 2008. – 912 с.
165. Никитин Э. М. Реформа российского образования и повышения квалификации педагога / Э. М. Никитин// Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 164–173.
166. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования : учебное пособие / Э. М. Никитин. – Москва : РИПКРО, 1995. – 194 с.
167. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков. – Москва : Российская Академия образования, 1998. – 134 с.
168. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

169. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2003. – 272 с.

170. Овчинникова Т. С. Модель организационно-методического обеспечения системы интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в ДООУ комбинированного вида / Т. С. Овчинникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – № 2 (3). – С. 45–54.

171. Огнев А. С. Субъектогенетический подход в обучении : учебное пособие / А. С. Огнев. – Воронеж : ВФ РАГС, 1998. – 237 с.

172. Ожегов С. И. Словарь русского языка : около 57000 слов / С. И. Ожегов ; под. ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1981. – 816 с.

173. Орлова О. Н. Становление и развитие системы повышения квалификации учителей религии в Германии (на примере федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Орлова. – Курск, 2007. – 29 с.

174. Осипова И. В. Структурно-содержательная модель формированию компетенции по рабочей профессии у педагогов профессионального обучения / И. В. Осипова, Н. Н. Ульяшина // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 4. – С. 36–41.

175. Осипова О. П. Внедрение дистанционных образовательных технологий как одна из задач системы повышения квалификации / О. П. Осипова // Методист. – 2009. – № 3. – С. 12–15.

176. Основы инновационного менеджмента: теория и практика : учебник / Л: С. Барютин ; под. ред.: А. К. Казанцева, Л. Э Миндели. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экономика, 2004. – 518 с.

177. Осокина О. М. Неформальное образование как способ повышения квалификации педагогических кадров / О. М. Осокина, А. Н. Ростовцев, Д. Ю. Чупин // Актуальные проблемы неформального повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений : тезисы докладов / под



ред.: Н. И. Мисяковой, Н. П. Недоспасовой, Е. А. Нагрелли, Е. А. Востриковой. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2012 – С. 180–182.

178. Павлова О. В. Информальное образование в контексте воспроизводства современной культуры / О. В. Павлова // Академия профессионального образования. – 2014. – № 5/6. – С. 14–18.

179. Павлова О. В. Информальное образование как механизм повышения качества жизни / О. В. Павлова // Образование и качество жизни. – 2017. – № 2 (04). – С. 37–39.

180. Панасюк А. Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров / А. Ю. Панасюк. – Москва : Высшая школа, 1991. – 79 с.

181. Панова Л. Н. Внутришкольная система повышения квалификации учителей как фактор развития мыслительной деятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Панова. – Магнитогорск, 1999. – 173 с.

182. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с.

183. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

184. Плечева Н. Д. неформальное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава АСОУ. Формальное, неформальное и информальное обучение / Н. Д. Плечева, Г. П. Зернова // История и педагогика естествознания. – 2016. – № 3. – С. 24–26.

185. Подвигина Е. Л. Формирование готовности будущего педагога к инновационной деятельности в образовательном процессе средствами информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Подвигина. – Воронеж, 2011. – 23 с.

186. Подготовка научных кадров высшей квалификации с целью обеспечения инновационного развития экономики : материалы конференции / под ред.: И. В. Войтова [и др.]. – Минск : ГУ БелИСА, 2006. – 146 с.]

187. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – Москва : Владос-Пресс, 2001. – 368 с.

188. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.

189. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.

190. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

191. Поташник М. М. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении / М. М. Поташник, О. Г. Хомерики // Магистр. – 1994. – № 5. – С. 27–32.

192. Працун Э. В. Развитие здоровьесберегающей компетентности педагогов в образовательной инфраструктуре региона : дис. ... канд. пед. наук. / Э. В. Працун. – Кемерово, 2014. – 23 с.

193. Пригожин А. И. Нововведение : стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики / А. И. Пригожин. – Москва : Политиздат, 1989. – 271 с.

194. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07.2013 № 499 (ред. от 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам". – URL: <http://base.garant.ru/70440506/#friends> (дата обращения: 07.02.2016).

195. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». – URL: <http://base.garant.ru/71300970/> (дата обращения: 07.02.2016).

196. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.05.2016 № 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)». – URL: <http://base.garant.ru/71409802/> (дата обращения: 07.02.2016).

197. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников». – URL: <http://base.garant.ru/70338122/#text> (дата обращения: 26.05.2016).

198. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования". – URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 26.05.2016).

199. Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ (проект). – Москва : РИПКРО, 1993. – 84 с.

200. Проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога. – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3072> (дата обращения: 15.09.2017).

201. Просецкий В. А. Психология подражания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Просецкий. – Орел, 1974. – 34 с.

202. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. (с изменениями на 5.08. 2016 года) (воспитатель, учитель)". – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/> (дата обращения: 26.12.2016 ).

203. Психология развития личности : средний возраст, старение, смерть : полный курс / В. А. Аверин и др. ; под ред. А. А. Реана. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 384 с.

204. Психолого-педагогический практикум : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. С. Подымова [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2005. – 224 с.

205. Пугачева Н. Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием / Н. Б. Пугачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2010. – № 1 (2). – С. 65–69.

206. Ракульцева Е. В. Подготовка педагогов к предупреждению дезадаптации подростков в системе внутришкольного повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ракульцева. – Омск, 2007. – 245 с.

207. Рассказова Ж. В. К вопросу о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» / Ж. В. Рассказова // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 536–538.

208. Ривкин Е. Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технологии / Е. Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2015. – 183 с.

209. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Владос, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.

210. Ройтблат О. В. Возможности неформального образования в повышении квалификации сельских педагогов / О. В. Ройтблат // Директор сельской школы. – 2010. – № 1. – С. 10–14.

211. Ройтблат О. В. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации / О. В. Ройтблат, А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева // Образование и человек. – 2011. – № 4. – С. 59–64.

212. Ройтблат О. В. Тенденции преобразования педагогической действительности и проблема неформального образования / О. В. Ройтблат // Человек и образование. – 2014. – № 4. – С. 133–139.
213. Ротова Н. А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Ротова. – Йошкар-Ола, 2015. – 201 с.
214. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
215. Рудоманенко И. В. Система повышения квалификации в условиях модернизации российского образования / И. В. Рудоманенко, Л. В. Рудоманенко // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6). – С. 279–281.
216. Санто Б. Инновация как средство экономического развития / Б. Санто ; пер. с венг. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. В. Сазонова. – Москва : Прогресс, 1990. – 296 с.
217. Селевко Г. К. Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
218. Сиденко А. С. Этапы реализации миссии инновационной школы посредством внутрифирменного повышения квалификации / А. С. Сиденко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 6. – С. 32–34.
219. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.
220. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учебное пособие / В. П. Симонов. – Москва : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
221. Ситдикова Г. Р. Особенности системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в России и за рубежом / Г. Р. Ситдикова // Вестник Брянского госуниверситета. – 2016. – № 1. – С. 373–377.
222. Ситникова М. И. Приобщение учителя к обобщению субъектного опыта его профессиональной деятельности / М. И. Ситникова, Н. А. Дешина // Вестник ВГУ. – 2010. – № 2. – С. 40–44.

223. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Академия, 1997. – 224 с.
224. Сластенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
225. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин – Москва : Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
226. Словарь педагогических терминов / А. И. Кузьминский. – URL: [https://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika\\_u\\_zapitannyah\\_i\\_vidpovydyah\\_-\\_kuzminskiy\\_ai/slovník\\_pedagogichnih\\_terminiv.htm](https://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovydyah_-_kuzminskiy_ai/slovník_pedagogichnih_terminiv.htm) (дата обращения: 26.12.2016).
227. Смородинова М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке / М. В. Смородинова // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 324–326.
228. Современная школа: опыт модернизации : Книга для учителя / О. В. Акулова [и др.] ; под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 290 с.
229. Современный словарь иностранных слов. – Москва : Русский язык, 1993. – 486 с.
230. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
231. Соколова Н. А. творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н. А. Соколова // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 9. – С. 36–40.
232. Соловьева Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников / Т. В. Соловьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – № 1 (18). – С. 77–81.
233. Справочник по прикладной статистике. – Москва : Финансы и статистика, 1990. – 526 с.

234. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования / И. И. Сулима // *Almatater. Вестник высшей школы.* – 2010. – № 7. – С. 36–39.
235. Сурков В. С. Проблемы использования классических и инновационных технологий в современном образовательном процессе / В. С. Сурков // *Современные технологии образования и обучения в высшей школе.* – Москва : Союз, 2001. – С. 329.
236. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. – 230 с.
237. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998. – 464 с.
238. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Ленинград : ЛГУ, 1976. – 120 с.
239. Тагунова И. А. Мотивация учения как фактор формирования творческой личности: развитие творческой личности в условиях непрерывного образования / И. А. Тагунова // *Материалы научно-практической конференции.* – Москва : ИТОП, 1990. – С. 134–135.
240. Талманова Т. М. Формирование исследовательской компетенции учителя начальных классов в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. М. Талманова. – Москва, 2003. – 25 с.
241. Татарничева С. Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов : дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Татарничева. – Тольятти, 2003. – 319 с.
242. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями / Б.Твисс ; пер. с англ. – Москва : Экономика, 1989. – 271 с.
243. Терентьева И. В. Теоретические методы опытно-экспериментальной работы в педагогике профессионального образования / И. В. Терентьева, Н. Б. Пугачева, А. Н. Лунев // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 1/2. – С. 133.

244. Токарева Г. А. Инновационное сознание и инновационное мышление: проблемы формирования и регулирования / Г. А. Токарева // Камчатский государственный технический университет. – 2015. - № 2-3. - С. 130-138.

245. Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушакова. – Москва : Аделант, 2013. – 800 с.

246. Трифонова И. С. Критерии разграничения традиционного и инновационного подходов к обучению / И. С. Трифонова // Успехи современной науки и образования. – № 1 (4). – 2017. – С. 86–89.

247. Трунденко Н. Р. Внутришкольная программа повышения квалификации как условие развития профессиональной компетентности педагога / Н. Р. Трунденко // Развитие современного образования : теория, методика и практика. – 2015. – № 1 (3). – С. 194–196.

248. Трутнев А. Ю. Педагогические условия применения компьютерной технологии в процессе обучения студентов университета иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Трутнев. – Магнитогорск, 2001. – 23 с.

249. Усольцева И. В. Совершенствование методической компетенции педагогов общеобразовательных организаций в период введения новых стандартов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Усольцева. – Йошкар-Ола, 2016. – 24 с.

250. Устав Воронежской региональной общественной организации «Ассоциация школьных учителей». – URL: <http://pandia.ru/text/79/327/36421.php> (дата обращения: 07.03.2017).

251. Устав Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) Воронежской области институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. ВИРО. – URL: <http://pandia.ru/text/77/166/24364.php> (дата обращения : 07.03.2017).

252. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения : Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373. – URL: <http://mon.gov.ru/pro/fgos/> (дата обращения: 24.10.2017).



253. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО). – URL: [http://rc.edu.ru/s8\\_260307.htm](http://rc.edu.ru/s8_260307.htm) (дата обращения: 24.10.2017)
254. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации". – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 13.06.2014)
255. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапии. 2002. – 362 с.
256. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
257. Фролова О. С. Инновационная компетенция педагога: условия формирования в процессе внутришкольного повышения квалификации / О. С. Фролова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 47–50.
258. Фролова О. С. Инновационная компетенция: структурно-содержательные характеристики / О. С. Фролова // Известия ВГПУ. – 2016. – № 1 (270). – С. 68–70.
259. Фролова О. С. Моделирование как процесс формирования инновационной компетенции педагога в условиях внутришкольного повышения квалификации / О. С. Фролова // Известия ВГПУ. – 2016. – № 3. – С. 42–45.
260. Фролова О. С. Некоторые аспекты инновационной деятельности современного педагога / О. С. Фролова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3-2. – С. 245–247.
261. Худякова Г. И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике / Г. И. Худякова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4 (61) Психолого-педагогические науки. – С. 115–119.

262. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

263. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал. – 2005. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. (дата обращения: 29.04.2015).

264. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.

265. Цырлина Т. В. Американский учитель : особенности функционирования / Т. В. Цырлина. – Москва : Педагогический поиск, 2009. – 144 с.

266. Чупрунова Е. А. Использование дистанционных образовательных технологий в повышении квалификации педагогических работников / Е. А. Чупрунова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 26. – С. 502–505.

267. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1994. – 320 с.

268. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова и др. – Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2003. – 464 с.

269. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – Москва : Академия, 2002. – 384 с.

270. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11–12.

271. Шаров В. С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство / В. С. Шаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 236–240.

272. Шафигулина Л. Р. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе

внутришкольного повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / Л. Р. Шафигулина. – Астрахань, 2009. – 205 с.

273. Шелехова О. С. Инновационное поведение педагогов общеобразовательных учреждений : региональный аспект проблем / О. С. Шелехова, О. Ю. Зайцева // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 1. – С. 70–71.

274. Шенкнет И. А. Портфолио как образовательная технология подготовки студентов СПО / И. А. Шенкнет // Научный альманах. – 2015. – № 11-2 (13). – С. 450–454.

275. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 71–92.

276. Шумакова К. С. Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов / К. С. Шумакова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 135–140.

277. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. – Москва : Прогресс, 1982. – 454 с.

278. Щедровицкий Г. П. Проблемы исследования систем и структур / Г. П. Щедровицкий [и др.]. – Москва : АН СССР, 1965. – 78 с.

279. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – Москва : ЦСПО РСФСР. – 1991. – 91с.

280. Ядровская М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.

281. Ядровская М. В. Средства моделирования в обучении. / М. В. Ядровская // Вестник Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова. – 2010. – № 1. – С. 89–95.

282. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Владос, 2006. – 239 с.

283. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Издательство РБИУ, 2010. – 317 с.
284. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.
285. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
286. Drucker P. F. Innovation and entrepreneurship : practice and principles / P. F. Drucker. – London : Pan Books, 1986. – 306 p.
287. Findlay C. S. The Creative Mind. Towards an Evolutionary Theory of Discovery and Innovation / C. S. Findlay, Ch. J. Lumsden // Journal of Social and Biological Structures. – 1988. – Vol. 11. – P. 5–15.
288. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice / P. Jarvis. – London ; New York. – 1995. – 67 p.
289. Joyce B. Improving In-service training: The message of research / B. Joyce, B. Showers // Educational Leadership. – V. 37, 5. – P. 379–385.
290. Merriam Sh. B. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide / Sh. B. Merriam, R. S. Caffarella. – San Francisco : Jossey-Bass, 1999. – 502 p.
291. Nicholls A. Managing Educational Innovations / A. Nicholls. – London : Allen & Unwin, 1983. – 147 p.
292. Rogers E. M. Diffusion of innovations / E. M. Rogers. – New York. : Free Press, 1962. – 203 p.

## Описание курса «Совершенствование инновационной компетенции педагога»

### **1. Актуальность, цели, задачи курса.**

Одним из принципиальных направлений модернизации общего образования является реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, цель которых направлена на достижение качественно новых образовательных результатов. Внедрение в систему образования инновационных педагогических технологий, максимальной индивидуализации образовательного процесса, создание условий для самореализации и саморазвития всех участников педагогического процесса актуализирует проблему совершенствования инновационной компетенции педагога.

**Целью** программы является повышение уровня сформированности инновационной компетенции педагога в системе внутришкольного повышения квалификации.

### **Задачи курса:**

- сформировать совокупность психологических, педагогических знаний, необходимых педагогу для продуктивного, творческого решения задач в сфере профессиональной деятельности и самореализации в ней на инновационном уровне;
- сформировать целостное представление у педагога о сущности инновационной компетенции педагога;
- усилить мотивацию педагога в реализации собственного потенциала и достижений высшего уровня реализации инновационной компетенции педагога в профессии;
- совершенствовать опыт проектирования, создания и внедрения инноваций в образовательный процесс;
- сформировать комплексное представление о потенциале личности каждого учащегося, научить педагога актуализировать и развивать интеллектуальный, нравственный, креативный, эмоциональный и другие потенциалы учащихся;
- совершенствовать опыт экспериментальной работы и организации инновационного процесса;
- изучить, проанализировать наличный и достигнутый уровни инновационной компетенции педагога покомпонентно;
- совершенствовать личностно-значимые и профессионально-важные качества.

### **2. Ключевые понятия, характеризующие тематику проекта.**

Профессиональная компетентность, субъектность, инновация, инновационность, инновационная деятельность, инновационный процесс, инновационное поведение, инновационная компетенция педагога, ее структурно-содержательная и уровневая характеристика, организационно-методическое и технологическое обеспечение, внутришкольная система повышения квалификации и др.

**3 Реализация программы курса требует осуществления ряда работ в соответствии со следующими направлениями.**

1. Изучение научно-методических, научно-исследовательских, технологических, информационных кадровых, материальных и других возможностей образовательного учреждения.

2. Учет профессионально-образовательных потребностей педагогов. Для достижения цели и задач курса использован комплекс методик: «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова), «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская), «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Барьеры педагогической деятельности» (Выявление способности учителя к саморазвитию) (Е. И. Рогов).

### **4. Содержание курса.**

## УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

**«Совершенствование инновационной компетенции педагога»**

**Категория слушателей:** 26 педагогов школы.

**Срок обучения:** 72 часа (декабрь-апрель).

**Режим занятий:** по 4 часа 1 раз в неделю.

| №  | Наименование и содержание занятий   | Формы организации учебного процесса | Методы организации учебного процесса    | Кол-во часов                       |
|----|---|-------------------------------------|---|------------------------------------|
| 1. | «Теория и практика реализации инновационных процессов в школе»                            | Лекция                              | Проблемное обучение                     | 2ч.                                |
|    | «Инновационная компетенция в структуре педагогической деятельности современного педагога» | Дискуссия                           | Презентация                             | 2ч.                                |
|    | Изучение уровня проявления инновационной компетенции педагога                             | Диагностическая процедура           | Тестирование                            | 1ч.                                |
|    | «Талисманы»   | Практическая работа                 | Психологическое упражнение              | 1ч.                                |
|    | Домашнее задание «Мини глоссарий»   | Самостоятельная работа              | Самоанализ                              |                                    |
| 2  | «Мотивационные основы инновационной деятельности»   | Дискуссия                           | Проблемное обучение                     | 3ч.                                |
|    | «Мотивационный потенциал педагога-инноватора»   | Дебаты                              | Презентация                             | 2ч.                                |
|    | «Мое представление о потенциале учащегося»  | Диагностическая процедура           | Тестирование                            | 1ч.                                |
|    | Домашнее задание «Способности моих учащихся»  | Самостоятельная работа              | Консультирование<br>Педагогическое эссе | (Приложение №2)<br>(Приложение №3) |

|    |  |   |   |  |
|----|--|---|---|--|
| 3. | <p>«Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности»</p> <p>«Мотивация учения»<br/>(Инновационный проект)</p> <p>Домашнее задание<br/>«Памятка работы над проектом»</p>  | <p>Проблемная лекция</p> <p>Практическая работа</p> <p>Самостоятельная работа</p>       | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Проектный</p> <p>Самоанализ</p>                | <p>3ч.</p> <p>3ч.</p>  |
| 4. | <p>«Проективный компонент в структуре инновационной компетенции педагога»</p> <p>«Формирование антитеррористических ценностей»<br/>(Инновационный проект)</p> <p>Домашнее задание<br/>«Развитие творческого потенциала школьника»</p>                        | <p>Проблемный семинар</p> <p>Практическая работа</p> <p>Научно-проектный консалтинг</p> | <p>Проблемное обучение</p> <p>Проектный</p> <p>Презентация</p> <p>Консультирование</p>          | <p>3ч.</p> <p>3ч.<br/>Приложение №4</p> <p>Приложение №5</p> |
| 5. | <p>«Методологические и теоретические основы теории педагогической инноватики»</p> <p>«Роль когнитивного компонента в структуре инновационной компетенции педагога»</p> <p>«Суждение»</p> <p>Домашнее задание<br/>«Библиография педагогической инновации»</p> | <p>Лекция</p> <p>Семинар</p> <p>Мозговой штурм</p> <p>Самостоятельная работа</p>        | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Игровой</p> <p>Дискуссия</p> <p>Самоанализ</p> | <p>2ч.</p> <p>3ч</p> <p>1ч</p>                               |

|    |   |   |  |  |
|----|---|---|--|--|
| 6. | <p>«Технологический компонент инновационной компетенции: структура, особенности формирования»</p> <p>«Определение уровня готовности педагога к инновационной деятельности»</p> <p>«Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса»</p> <p>«Интеграция инновационных и традиционных технологий»</p> <p>Домашнее задание<br/>Технологическая карта урока</p> | <p>Проблемная лекция</p> <p>Диагностическая процедура</p> <p>Практическая работа</p> <p>Инновационный урок (конкурс)</p> <p>Тьюторинг</p> | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Тестирование</p> <p>Проектный Кейс</p> <p>Дискуссия</p> <p>Консультирование</p> <p>Самоанализ</p> | <p>1ч.</p> <p>1ч.</p> <p>3ч.</p> <p>2ч</p> |
| 7. | <p>«Развивающие возможности инновационных технологий современного школьного образования»</p> <p>«Инновационные и традиционные способы обучения: за и против»</p> <p>Домашнее задание<br/>Классификация методов обучения</p>   | <p>Семинар</p> <p>Дебаты</p> <p>Самостоятельная работа</p>  | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Игровой</p> <p>Консультирование</p> <p>Самоанализ</p>   | <p>2ч.</p> <p>3ч.</p>                      |
| 8. | <p>«Современные подходы к проблеме креативности»</p> <p>«Креативный педагог: какой он?»</p> <p>«Видение проблемы»</p> <p>Домашнее задание<br/>«Создай образ»</p>  | <p>Вебинар</p> <p>Семинар</p> <p>Практическая работа</p> <p>Самостоятельная работа</p>  | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Психологическое упражнение</p> <p>Самоанализ</p>  | <p>2ч.</p> <p>3ч.</p> <p>1ч.</p>           |
| 9. | <p>«Креативность – фактор успешной инновационной»</p>   | <p>Круглый стол</p>   | <p>Проблемное обучение</p>   | <p>3ч.</p>                                 |



|     |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|
|     | <p>деятельности педагога»</p> <p>«Творчество без границ и границы для творчества»</p> <p>«Тест креативности» (Э. Торренса)</p> <p>Домашнее задание «Критический анализ интерактивных методов обучения»</p>   | <p>Организационно-деятельностная игра</p> <p>Диагностическая процедура</p> <p>Самостоятельная работа</p>         | <p>Игровой Презентация</p> <p>Тестирование</p> <p>Самоанализ</p>   | <p>2ч.</p> <p>1ч.</p>  |
| 10. | <p>«Управление и коррекция в структуре инновационной компетенции»</p> <p>«Оценка результативности инновационной деятельности. Продукт инновационной деятельности»</p> <p>«Способность управлять инновационным процессом»</p> <p>Домашнее задание «Алгоритм внедрения инновационной технологии»</p> | <p>Проблемный семинар</p> <p>Сетевое взаимодействие</p> <p>Практическая работа</p> <p>Самостоятельная работа</p> | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Консультирование</p> <p>Самоанализ</p>  | <p>3ч.</p> <p>2ч.</p> <p>1ч.</p> <p>2ч.</p> <p>Приложение №6</p> |
| 11. | <p>«Личностная готовность педагога к созданию, внедрению и распространению нововведений в профессиональной деятельности»</p> <p>«Инновационная компетенция как фактор самореализации педагога в профессии»</p> <p>«Скульптура»</p> <p>«Мои достижения в профессии»</p>                             | <p>Лекция</p> <p>Круглый стол</p> <p>Практическая работа</p> <p>Практическая работа</p>                          | <p>Проблемное обучение</p> <p>Презентация</p> <p>Консультирование</p> <p>Психологическое упражнение</p> <p>Самопрезентация</p> | <p>2ч.</p> <p>3ч.</p> <p>1ч.</p> <p>2ч.</p>                      |

|     |  |   |   |  |
|-----|--|---|---|--|
|     | Домашнее задание<br>«Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС»        | Научно-практическая конференция               | Самоанализ  |  |
| 12. | «Педагог–инноватор»<br><br>«Изучение уровня проявления инновационной компетенции педагога»<br><br>«Чемодан в дорогу» | Круглый стол<br><br>Диагностическая процедура | Портфолио<br><br>Тестирование<br><br>Консультирование<br><br>Психологическое упражнение | 3ч.<br>Приложение №7<br><br>1ч.<br><br>1ч. |

### Содержание тем занятий

**1. Занятие. Лекция: «Теория и практика реализации инновационных процессов в школе».** Инновации в современном образовании. Общие тенденции развития инновационных процессов в образовании. Понятие инновации, педагогической инновации, инновационного процесса, инновационного сознания, инновационного поведения, инновационной деятельности. Инноватика как наука, изучающая сущность, структуру и особенности протекания инновационных процессов. Характеристика инноваций по масштабу, по инновационному потенциалу, по отношению нового к старым формам деятельности. Нововведения в образовании, их научное обоснование. Инновационность как один из принципов педагогики. Инновационная направленность формирования профессиональной культуры педагога.

**Дискуссия: «Инновационная компетенция в структуре педагогической деятельности современного педагога».** Структурно-содержательные характеристики инновационной компетенции педагога. Компоненты: мотивационный, проективный, когнитивный, технологический, креативный, регулятивный. Оценочные характеристики инновационной компетенции педагога: личностная значимость инновационной деятельности; стремление к саморазвитию; знания, умения планировать новые программы актуализации и развития способностей учащихся; способность прогнозировать новые параметры воздействия и взаимодействия с учащимися; знание методологических, теоретических основ теории педагогической инноватики; способность к созданию методической концепции инновационной деятельности; умения комбинировать традиционные и инновационные способы обучения; способность организовывать педагогический эксперимент; восприимчивость к педагогическим инновациям; способность продуцировать множество решений; способность управлять инновационным процессом; знания, умения контролировать внедрение и распространение инноваций. Характеристика уровней инновационной компетенции педагога – репродуктивный, алгоритмизирующий, продуктивный и творческий.

**Диагностическая процедура.** Диагностика уровня проявления инновационной компетенции педагога. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Практическая работа «Талисманы».** Педагогам предлагается разделиться на мини группы по 5 человек, посоветоваться в группах в течение 1 минуты и определить, какой один из талисманов хотела бы получить каждая группа. Преподаватель показывает на слайде все талисманы и их озвучивает. Выбрав талисманы, каждая группа должна выполнить задание «Нарисуйте современного педагога». В течение 3 минут группа должна обсудить выполнение задания, не касаясь материалов и всего, что есть на столе, а затем в течение 5 минут нарисовать

современного педагога используя предоставленные материалы, но, не произнося ни слова. Анализ работ и расшифровка выбранных талисманов.

**Самостоятельная работа. Домашнее задание:** составить мини-гlossарий (педагогическая инноватика, новшество, нововведение, инновация, педагогическая инновация, инновационный процесс, инновационное поведение, инновационное сознание, инновационная направленность, инновационная деятельность, модернизация, творчество, креативность, авторство, инновационная компетенция и т. д).

**2. Занятие. Лекция-дискуссия: «Мотивационные основы инновационной деятельности».** Проблема инновационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям. Мотивационный компонент инновационной деятельности. Внешняя и внутренняя мотивация, профессиональный мотив, мотивы личностной самореализации. Личностная значимость инновационной деятельности. Стремление к саморазвитию.

**Дебаты «Мотивационный потенциал педагога-инноватора».**

Вопросы для обсуждения:

- Как вы думаете, какие причины побуждают педагога применять различные новшества?
- Ожидаете ли вы личного удовлетворения от внедрения педагогических инноваций?
- Что изменится в вашей деятельности в ходе осуществления инновационной деятельности?

Всем педагогам предоставляется равное право на выступление по теме, продемонстрировать свои знания, поделиться инновационным педагогическим опытом.

**Диагностическая процедура.** Изучение представлений педагогов о потенциалах, способностях учащихся. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору). (Приложение №2)

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Педагогам предложено написать педагогическое эссе на тему «Способности моих учащихся» (Приложение №3).

**3. Занятие. Проблемная лекция: «Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности».** Проектирование как вид профессионально-педагогической деятельности (И. А. Колесникова). Этапы и формы педагогического проектирования. Сущность, принципы проектирования и тенденции развития современных образовательных технологий. Педагогическое проектирование как инновационный процесс. Реализация педагогического проектирования в образовательном процессе. Проект как результат педагогического проектирования: сущность, характеристика, особенности.

**Практическая работа.** Разработка творческих проектов по группам с последующим коллективным обсуждением. Педагогам предлагается разделить на 3 группы и каждой группе подготовить инновационный проект для учащихся младшего, среднего и старшего звена на тему «Мотивация учения». Обсуждение результатов, выбор наиболее продуктивного проекта.

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа по составлению памятки учащимся по работе над учебным проектом.

**4. Занятие. Проблемный семинар: «Проективный компонент в структуре инновационной компетенции педагога».** Темы выступлений:

- «Общий алгоритм педагогического проектирования»;
- «Метод проектов: теория и практика внедрения»;
- «Характеристика педагогического проектирования с точки зрения структурных компонентов деятельности проектировщика»;
- «Создание и внедрение инновационных проектов в образовательный процесс: проблемы и перспективы».

Вопросы для обсуждения на семинаре:

1. Рассмотрите проектную деятельность с системных позиций. Выделите ее элементы, связи, системообразующие факторы, обоснуйте целостность.
2. Перечислите действия педагога, осуществляемые на различных этапах педагогического проектирования.

3. С какими сложностями сталкивается педагог, осуществляя педагогическое проектирование?

Подведение итогов проблемного семинара и занятия.

**Практическая работа: «Формирование антитеррористических ценностей» (Инновационный проект).** Разработка проектов по группам с последующим коллективным обсуждением (Приложение №4).

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа по разработке творческих проектов по группам с последующим коллективным обсуждением. Педагогам предлагается разделить на 3 группы и каждой группе подготовить проект для учащихся младшего, среднего и старшего звена на тему «Развитие творческого потенциала школьника». Обсуждение результатов, выбор наиболее продуктивного проекта. (Приложение №5).

**5 Занятие. Лекция: «Методологические и теоретические основы теории педагогической инноватики».** Инноватика как наука, изучающая сущность, структуру и особенности протекания инновационных процессов. Методология как учение об организации инновационной деятельности. Теоретико-методологические основы теории педагогической инноватики (М. В. Волынкина, Г. И. Герасимов, В. И. Загвязинский, Л. В. Илюхина, Н. И. Лапин и др.). Концепции современного инновационного образования (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин, Е. В. Яковлев). Когнитивный компонент в структуре инновационной компетенции педагога. Построение авторской концепции.

**Проблемный семинар. «Роль когнитивного компонента в структуре инновационной компетенции педагога».** Темы выступлений:

- «Инновационность как один из принципов педагогики»;
- «Система знаний о целях, принципах, содержании, методах и формах инновационной деятельности»;

«Деятельностная и содержательная структура инновационного процесса»;

- «Способность педагога комбинировать средства, способы, приемы, улучшающие качество образовательного процесса и раскрывающие, и развивающие потенциалы его субъектов».

Обсуждение и подведение итогов проблемного семинара.

**Мозговой штурм «Суждения».** Педагогам предлагается «пораскинуть немного мозгами». Для этого педагогам сообщается, что у него есть два суждения, оба полностью истинны. Есть ещё четыре суждения, одно из них полностью следует из двух опорных суждений, и поэтому истинно. Надо найти это суждение. Педагоги работают в группах. Подведение итогов.

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа по составлению библиографических источников по педагогическим инновациям.

**6 Занятие. Проблемная лекция: «Технологический компонент инновационной компетенции: структура, особенности формирования».** Технологический подход и специфика его реализации в сфере образования (Н. В. Бордовская). Краткая характеристика современных педагогических технологий. Виды образовательных технологий. Выбор и проектирование новых образовательных технологий. Разработка и внедрение инновационных приемов, способов, их творческое преобразование. Сравнительные характеристики традиционного и инновационного образовательного учреждения (способов обучения). Педагогический эксперимент как инновационный процесс.

**Диагностическая процедура.** Диагностика «Уровня готовности педагога к инновационной деятельности», проводилась с помощью «Методики оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива (модификация методики Т. В. Морозовой). Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Практическая работа: «Технология актуализации потенциалов субъектов образовательного процесса».** Разработка кейсов по группам с последующим коллективным обсуждением.

**Инновационный урок (конкурс): «Интеграция инновационных и традиционных технологий».** Педагогам предлагалось разработать фрагмент урока и продемонстрировать на данном уроке возможности инновационных и традиционных технологий. По итогам был выбран лучший фрагмент урока и эффективные инновационные технологии.

**Тьюторинг. Домашняя работа.** Педагогам предлагалось разработать технологическую карту инновационного урока во взаимодействии с тьютором.

**7. Занятие. Проблемный семинар: «Развивающие возможности технологий современного школьного образования».** Темы выступлений:

- «Развивающие возможности инновационных технологий обучения»;
- «Инновационные подходы к оценке деятельности педагогов»;
- «Готовность педагога к проведению педагогического эксперимента».

Вопросы для обсуждения на семинаре:

1. Сравните традиционные и инновационные способы обучения.
2. Выделите преимущества инновационного способа обучения и его влияния на качество образовательного процесса.
3. В чем, по-вашему, состоят развивающие возможности инновационных технологий обучения?
4. Оцените ваши потенциальные возможности для проведения педагогического эксперимента?

**Дебаты: «Инновационные и традиционные способы обучения: за и против» (Н. В. Бордовская).** Педагоги выбирают 2-х судей, тьютора, таймкипера, а затем образуют 2 команды спикеров утверждения и отрицания. Спикеры команды утверждения должны убедить судей в правильности своих позиций и аргументаций. Спикеры команды отрицания должны доказать, что позиция команды утверждения неверна или интерпретация темы имеет недостатки. Таймкипер следит за временем выступлений. Судьи выслушивают аргументы обеих команд, заполняют протоколы и отмечают лучшего спикера команды утверждения и отрицания. В конце всеобщее обсуждение и дискуссия.

Алгоритм проведения раундов

| Спикер  | время  | Функции  |
|---------|--------|--|
| У1      | 5 мин. | Представляет команду и дает определение темы, обосновывает ее актуальность, объясняет ключевые понятия, представляет аргументы.                  |
| О3 к У1 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| О1      | 5 мин. | Опровергает утверждения предыдущего спикера, выдвигает все возможные отрицающие аргументы.   |
| У3 к О1 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| У2      | 5 мин. | Отвергает все аргументы О1. Усиливает утверждающую позицию и приводит доказательства.  |
| О1 к У2 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| О2      | 5 мин. | Отвергает все аргументы У1 и У2, усиливает отрицающую позицию, приводит доказательства в ее поддержку.   |
| У1 к О2 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| У3      | 5 мин. | Отвергает все аргументы и доказательства отрицающей стороны. Представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления утверждающей позиции. |
| О3      | 5 мин. | Отвергает все аргументы и доказательства утверждающей стороны. Представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления отрицающей позиции. |

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа по составлению классификации и характеристик инновационных методов обучения.

**8. Занятие. Дискуссия: «Современные подходы к проблеме креативности».** Научные подходы к развитию креативности (Н. В. Абрамова, Т. Ф. Башина, Г. М. Ключкова, К. Г. Кречетников и др.). Развитие креативности как личностного качества. Личность и факторы творческого саморазвития педагога-новатора. Креативные методы инновационной деятельности. Структура личности педагога-инноватора. Креативность в структуре инновационной компетенции педагога. Умение продуцировать множество решений и восприимчивость к педагогическим инновациям.

**Тренинг. «Креативный педагог: какой он?»** Вопросы для осуждения:

1. Что такое, на ваш взгляд, творчество? Креативность? Авторство? Что общего и различного в их понимании?
2. Любая ли деятельность может быть творческой?
3. Можно ли научиться творчеству? Что для этого, на ваш взгляд, нужно?
4. Можно ли создавать что-то новое в педагогической деятельности, не владея профессиональными знаниями, умениями, навыками? Почему?
5. Способны ли вы отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления?
6. Креативный ли вы педагог? Можете ли вы привести примеры проявления собственной креативности в педагогической деятельности? После обсуждения подводят итоги, делают выводы.

**Практическая работа: «Видение проблемы»** (Л. С. Подымова, В. А. Слостенин) направленно на: развитие оригинальности мышления; понимания, восприятия к проблемам педагогической деятельности и легкости генерирования идей, продуцирования множество решений к ней; актуализацию творческого потенциала, потребностей в творческой деятельности (вербальной и невербальной). Педагогам предлагается, бросая мяч друг другу, назвать, не повторяясь, проблемы, с которыми может столкнуться человек. Темы могут выбираться самые разные и в течение игры несколько раз меняться. Например, с какими проблемами может столкнуться человек: – попавший в незнакомую компанию; – желающий доказать свою правоту; – не желающий ничем выделяться среди других; – начинающий учитель; – ребенок, оказавшийся впервые в оздоровительном лагере (без родителей) и т.д. После каждой темы при совместном обсуждении выбираются наиболее актуальные проблемы и варианты ее решения (для того чтобы решить проблему, ее необходимо увидеть, почувствовать).

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа «Создай образ» (по Н. Ю. Хрящевой). Педагогам предлагается изобразить понятие «креативность», создать образ в любой символической форме словесный портрет креативности.

**9 Задание. Круглый стол: «Креативность – фактор успешной инновационной деятельности педагога».** Темы выступлений и дискуссий: «Креативность в структуре педагогической деятельности»; «Интеллектуально-творческие способности педагога, его фантазии и воображение»; «Тенденции развития креативности педагога в условиях непрерывного образования»; «Условия, механизмы и ресурсы креативной активности педагога». Барьеры креативности. После обсуждения педагоги подводят итоги, делают выводы.

**Организационно-деятельностная игра «Творчество без границ и границы для творчества».**

Цель: Рассмотреть отличие современного понимания педагогического мастерства педагога от традиционного.

| План подготовки.                            | План проведения.  |
|---|---|
| 1. Определение игровых целей основных ролей | 1. Вступительное слово руководителя о целях игры, актуальности обсуждаемых проблем, основных правилах и ходе игры |
| 2. Разработка содержания игры               |   |
| 3. Продумывание методического               | 2. Работа в малых группах по 5 человек с  |

|   |       |       |       |   |
|---|-------|-------|-------|---|
| обеспечения                                       |       |       |       | распределением ролей: «Защитник», «Оппонент» и 3 «Судьи» - по следующим вопросам:<br>1) Является ли владение педагогом инновационными педагогическими технологиями показателем педагогического мастерства?<br>2) На всяком ли уроке целесообразно использовать интерактивные формы обучения?<br>3. «Судьи» оценивают выступления «Защитника» и «Оппонента» - в специальных карточках, которые сдают.<br>4. Руководитель подводит итоги работы в малых группах и по оценкам в карточках назначает «Главных защитника и оппонента».<br>5. Публичное выступление «главных защитника и оппонента».<br>6. Коллективное обсуждение их аргументов – диалог, полилог.<br>7. Подведение итогов игры ведущим и оценивание его участников. |
| 4. Разработка сценария игры                       |       |       |       |   |
| 5. Подготовка карточек для работы в малых группах |       |       |       |   |
| роли  | 1     | 2     | 3     |   |
|   | судья | судья | судья |   |
| защитник  |       |       |       |   |
| оппонент  |       |       |       |   |
| 6. Определение правил игры                        |       |       |       |   |
| 7. Разработка системы оценивания                  |       |       |       |   |

**Диагностическая процедура.** Диагностика уровня развития креативности педагогов с использованием теста Э. Торренса. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Самостоятельная работа, где педагогам предлагается дать критический анализ инновационных методов обучения.

**10 Занятие. Проблемный семинар: «Управление и коррекция в структуре инновационной компетенции».** Темы выступлений:

- «Контроль, анализ и регулирование инновационных процессов»
- «Приоритетные задачи руководителя при управлении инновационным процессом»;
- «Технология самоменеджмента в организации профессиональной деятельности педагога»;
- «Планирование, организация, реализация и контроль инновационной деятельности в образовательном учреждении»;
- «Умение управлять инновационным процессом и умение контролировать внедрение и распространение инноваций».
- «Роль регулятивного компонента в структуре инновационной компетенции педагога».

**Сетевое взаимодействие.** Педагогам был предоставлен электронный доступ к инновационному образовательному центру (<http://moi-universitet.ru>) По теме «Оценка результативности инновационной деятельности. Продукт инновационной деятельности» проходило коллективное обсуждение в режиме online.

**Практическая работа «Способность управлять инновационным процессом».** Педагогам предлагается разделиться на группы 4-5 человек и сформулировать критерии готовности педагога к управлению инновационной деятельностью (целеполагание, принятие решения, контроль). Коллективное обсуждение и подведение итогов.

**Самостоятельная работа. Домашнее задание.** Работа по разработке алгоритма внедрения инновационной технологии (Приложение №6).

**11 Занятие. Лекция: «Личностная готовность педагога к созданию, внедрению и распространению нововведений в профессиональной деятельности».** Готовность педагога к работе в творческом, инновационном режиме. Требования к участию в научно-исследовательской деятельности. Личностные качества педагога-инноватора (Э. Роджерс). Освоение и внедрение инновационного опыта в образовании.

**Круглый стол. «Инновационная компетенция педагога как фактор самореализации педагога в профессии».** Темы обсуждений и дискуссий:

- «Уровни проявления инновационной компетенции педагога»;
- «Инновационная компетенция педагога: условия формирования в процессе внутришкольного повышения квалификации»;
- «Интерактивные технологии как средство формирования инновационной компетенции педагога»;
- «Опыт реализации инноваций в профессиональной деятельности».

Проведение коллективного анализа, выбор наиболее интересных фрагментов, оригинальных находок практикума.

**Практическая работа «Скульптура».** Педагоги делятся на две группы: первой группе предлагается показать (создать) скульптурную композицию, символизирующую творчество педагога; второй – творчество учащегося. В каждой группе педагоги выходят друг за другом, замирают в позе, которая отвечает теме задания. Группы анализируют друг друга по очереди – что получилось. Каждый поясняет, что он хотел выразить и почему.

**Практическая работа «Мои достижения в профессии».** Педагоги заранее подготавливали презентацию, отражающую его достижения в профессии. Каждому педагогу отводится 10 минут, чтобы представить самопрезентацию, которая оценивается другими педагогами по следующим критериям: раскрытие цели сообщения и степень ее достижения; особенности донесения информации; использование инновационных методов и приемов; инновационность и актуальность сообщения. На общем обсуждении проводится коллективный анализ, отмечаются наиболее интересные фрагменты, оригинальные находки и составляется рейтинг самопрезентаций.

**Самостоятельная работа. Домашнее задание. Научно-практическая конференция: «Формирование и развитие профессиональной компетенции учителя в условиях реализации ФГОС».** Педагогам предлагалось участие в научно-практической конференции. Каждый педагог имел возможность познакомиться с новыми методическими концепциями, с инновационным опытом коллег и представить собственный.

**12 Занятие. Круглый стол. «Педагог – инноватор».** Темы обсуждений:

- «Педагогическая деятельность педагога-инноватора»;
- «От педагога-инноватора» к инновационному педагогическому коллективу»;
- «Саморазвитие и инновационный поиск педагога».

Проводится коллективный анализ, отмечаются наиболее интересные фрагменты, оригинальные находки практикума.

**Диагностическая процедура.** Диагностика уровня сформированности инновационной компетенции педагога. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Практическая работа. «Чемодан в дорогу».** Педагогам предлагается собрать чемодан в дорогу, в который нужно положить самые важные и полезные вещи, необходимые для успешного выполнения инновационной деятельности. Написанные пожелания на учебный год себе и коллективу кладутся в чемодан. Педагоги, доставшие пожелания читают вслух и комментируют. Анализ, обсуждение того, что уже есть и чего не хватает для продуктивного выполнения инновационной деятельности.

**Подведение итогов занятия и курса «Совершенствование инновационной компетенции педагога».**



## Анкета «Мое представление о потенциале учащегося»

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Я понимаю, что такое потенциал личности   | 1 2 3 4 5 |
| 2. Я заранее формирую представление о творческих способностях учащихся                             | 1 2 3 4 5 |
| 3. Считаю важным для успешной профессиональной деятельности изучение интеллекта учащихся           | 1 2 3 4 5 |
| 4. Всегда отслеживаю способности учащихся к волевой регуляции                                      | 1 2 3 4 5 |
| 5. В педагогической деятельности необходимо принимать во внимание эмоциональный потенциал учащихся | 1 2 3 4 5 |
| 6. Благодаря моим урокам актуализируются и развиваются все необходимые потенциалы учащихся         | 1 2 3 4 5 |
| 7. Стремлюсь всегда найти деятельность, в которой учащиеся могут проявить творческий потенциал     | 1 2 3 4 5 |

## Педагогическое эссе

Гаевая И.С. учитель английского языка МБОУ СОШ №54

## Способности моих учащихся

Пытаясь понять и объяснить, почему некоторые люди, поставленные в одинаковые условия обстоятельствами жизни, достигают разных успехов, я нахожу только одно объяснение это способности, которые проявляются в определённый отрезок жизненного пути человека.

Обратившись к словарю С. И. Ожегова: «Способность – это природная одаренность, талант. Талант – выдающиеся врожденные качества, особые природные данные».

Один человек не похож на другого, но каждый имеет свои способности, которые важно увидеть, помочь раскрыть. Но как умело распознать в своём ученике, нам учителям, то, что заложено с рождения? Как увидеть какими способностями обладает ребёнок? Перед учителем стоит важная задача, которую только он сможем решить. Ведь человек рождается с определенными задатками, способностями и задача учителя создать комфортные условия для их развития. Да, многим не дается ни математика, ни русский язык, ни физика, ни химия, но ребята могут быть отличными спортсменами или хорошими художниками, или им дается иностранный язык. Так, двое моих учеников занимаются спортом: Анастасия Киселева отличная гимнастка, но очень тяжело ей дается русский язык. Один из учеников участвует во всех олимпиадах по английскому языку и занимает достойные места. Есть дети, талант которых скрыт, и только во внеклассной деятельности я поняла: какое сокровище растёт передо мной. Как было приятно смотреть на своего ученика 9 класса «Б», когда он играл на виолончели. А как переживаешь за своих учеников, которые занимаются каким-либо видом спорта сына, особенно когда они на соревнованиях. Зная, какие нагрузки ему приходится испытывать на тренировках. Сколько слёз можно увидеть на глазах наших Олимпийских чемпионов, выпускников школ, которые закончили их с медалями, отличников, ведь это слёзы счастья за их кропотливый и упорный труд. Да, именно труд. Труд ученика должен стать для него источником умственного удовлетворения и душевной радости. А основными мотивами у учащихся должны стать мотивы собственного роста и самосовершенствования и педагог в этом выступает примером.

Я очень часто обращаю своих учеников к словам В. А. Сухомлинского, который писал: «Учение не должно сводиться к бесконечному накоплению знаний, к тренировке памяти, хочется, чтобы дети были путешественниками, открывателями и творцами в этом мире».

Какой должна быть практическая направленность учителя, чтобы увидеть, способности своих учащихся? На моих уроках английского языка ученики читают свои собственные стихотворения, сочиняют песенки, разыгрывают сценки, обмениваются рисунками к прочитанным сказкам на иностранном языке, участвуют во всероссийских, городских и школьных олимпиадах.

Я уверена, что мои уроки английского языка помогут им в будущей жизни, а уроки нравственности сделают их добрыми и хорошими людьми, а также я убеждена в том, что способности есть у всех, но каждый нуждается в особом способе развития. И хочется вспомнить слова С. Острового:

В жизни по-разному можно жить,  
В горе можно и в радости:  
Вовремя есть, вовремя пить,  
Вовремя делать гадости.  
А можно и так

На рассвете встать и, помышляя о чуде,  
Рукой обожженной солнце достать  
И подарить его людям.

## Описание проекта «Формирование антитеррористических ценностей школьника»

### 1. Актуальность, цели, задачи проекта.

Терроризм - сложная социально-политическая проблема современного российского общества, это связано, в первую очередь, с наличием многообразия террористических проявлений, которые оказывают дестабилизирующее влияние на обстановку в стране.

Во-первых, в условиях роста экстремизма и возрастания террористических угроз именно молодежь становится основной «группой риска», следовательно, задача по профилактике экстремистских настроений в молодежной среде становится чрезвычайно важной. Во-вторых, уровень знаний учащихся по основным проблемам, связанным с феноменами экстремизма и терроризма, явно недостаточен. В-третьих, школьники и студенты, как правило, проявляют весьма высокую заинтересованность в изучении проблем и вопросов антитеррористического воспитания, формирования антитеррористической идеологии.

Он является серьезным вызовом национальной безопасности, источником рисков и угроз для общества в целом и для каждого отдельного человека. В этой связи формирование антитеррористической идеологии, антитеррористических знаний и навыков, необходимых для обеспечения личной и общественной безопасности, является важнейшей задачей, стоящей перед современным российским обществом.

**Проект «Формирование антитеррористических ценностей школьника»** предназначен для школьников 9 -11 классов.

**Цель проекта:** формирование антитеррористических сознания, ценностей у школьников, в реализации которых должны учитываться образовательные, половозрастные, этнические, конфессиональные и другие особенности.

Достижение поставленной цели предполагает решение ряда теоретических, практических и воспитательных **задач:**

- сформировать уважительное отношение к разным этнокультурам и религиям;
- познакомить с основными рисками и угрозами национальной безопасности России;
- сформировать знание конституционных прав и обязанностей граждан, правовых основ обеспечения безопасности, нормативно-правовой базы противодействия терроризму;
- сформировать и усилить гражданственность и социальную активность

### 1.6. Содержание и основные требования к реализации проекта.

Содержание проекта:

#### Учебно-тематический план (22 часа)

| № п/п | Наименование тем занятий                        | Вид Занятий               | Кол-во час. | Всего час. |
|-------|---|---------------------------|-------------|------------|
| 1.    | Терроризм как глобальная проблема современности | Урок-беседа               | 1ч.         | 2ч.        |
|       | «Мой уровень гражданской идентичности»          | Диагностическая Процедура | 1ч.         |            |
|       | Домашнее задание                                | Подготовка рефератов      |             |            |

|    |  |   |                                  |            |
|----|--|---|----------------------------------|------------|
| 2. | <p>Экстремизм и терроризм как угрозы национальной безопасности России</p> <p>«Я и экстремальная ситуация»<br/>Домашнее задание</p>   | <p>Дискуссия</p> <p>Ролевые игры<br/>Составление памятки</p>                              | <p>1ч.</p> <p>1ч.</p>            | <p>2ч.</p> |
| 3. | <p>Основы антитеррористической политики России</p> <p>«Законодательная и нормативно-правовая база борьбы с терроризмом в России»</p> <p>Домашнее задание</p>   | <p>Классный час</p> <p>Урок-беседа</p> <p>Иллюстрация по заданным темам</p>               | <p>1ч.</p> <p>1ч.</p>            | <p>2ч.</p> |
| 4. | <p>Международный опыт противодействия терроризму</p> <p>Социальная реклама – ведущий компонент формирования антитеррористических ценностей школьника</p> <p>Домашнее задание</p>   | <p>Беседа<br/>Просмотр видеороликов</p> <p>Дебаты</p> <p>Подготовка сообщений, реклам</p> | <p>2ч.</p> <p>2ч.</p>            | <p>4ч.</p> |
| 5. | <p>«У террора нет национальности», «Завербованные смертью», «Антитеррор. Школа безопасности», «Школа выживания»</p> <p>Культура межнационального общения как противодействия терроризму</p> <p>«Школа антитеррористической безопасности»</p> <p>Домашнее задание «Что необходимо сделать, чтобы противостоять террористам»</p> | <p>Мультимедийный урок</p> <p>Урок-беседа</p> <p>Викторина</p> <p>Эссе</p>                | <p>2ч.</p> <p>1ч.</p> <p>1ч.</p> | <p>4ч.</p> |
| 6. | <p>Воспитание патриотизма - профилактики терроризму</p> <p>Воронеж – город боевой славы</p> <p>«Как живешь ветеран?»</p>   | <p>Дискуссия</p> <p>Экскурсия</p> <p>Акция, участие в Парадах, посвященных Дню</p>        | <p>1ч.</p>                       |            |

|    |   |  |                                      |             |
|----|---|--|--------------------------------------|-------------|
|    | Военно-патриотическая песня<br>Домашнее задание   | Победы в Великой Отечественной войне<br>Конкурс<br>Подготовка рефератов  | 1ч.                                  | 2ч.         |
| 7. | Формирование антитеррористических ценностей как фактор общественной безопасности в современной России.<br><br>«Мой уровень гражданской идентичности»<br><br>«Мир без насилия»<br><br>«Проверь себя»<br>Подведение общих итогов. | Круглый стол<br><br>Диагностическая процедура<br><br>Конкурс творческих работ<br><br>Вопросы с открытым ответом. | 2ч.<br><br>1ч.<br><br>1ч.<br><br>1ч. | 6ч.         |
|    | <b>ИТОГО</b>  |  |                                      | <b>22ч.</b> |

### 1 Занятие. Урок-беседа: «Терроризм как глобальная проблема современности».

Терроризм как особый тип войны в XXI веке. Причины возникновения терроризма: политические, социально-экономические, духовные. Виды терроризма: революционный, политический, националистический, религиозный, информационный. Цели террористической деятельности. Последствия террористической деятельности. Особенности современного терроризма. Глобализация террористических угроз. Современные террористические организации, их идеология, источники финансирования.

**Диагностическая процедура.** «Мой уровень гражданской идентичности» диагностируется с помощью анкет. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Домашнее задание.** Учащимся предлагается подготовить рефераты по темам: «Средства массовой информации и антитеррористическое мышление»; «конституция РФ – против терроризма»; «Толерантность – основа единения народов»; «Культура межнационального общения как фактор противодействия терроризму».

### 2 Занятие. Дискуссия: «Экстремизм и терроризм как угрозы национальной безопасности России».

Экстремизм как угроза национальной безопасности и целостности Российской Федерации. Рост проявлений экстремизма в современной России. Виды экстремизма: националистический, политический, религиозный, экологический, экономический. Экстремизм и терроризм, их характерные черты. Терроризм как крайняя форма проявления экстремизма. Политические, экономические, социальные, культурно-цивилизационные и идеологические причины возрастания террористических угроз в современной России. Хроника террористических актов на территории постсоветской России.

**Ролевые игры** по отработке навыка поведения в общественном транспорте, в общественных местах. Учащимся предлагаются на выбор различные роли и несколько ситуаций в автобусах, ж/д. транспорте, самолете, ж/д. и автовокзалах, кафе, кинотеатрах и др. для

развития навыков наблюдательности, быстрого реагирования на опасность, четкого сообщения об опасности или угрозе.

**Домашнее задание.** Составление памятки правила поведения в условиях массового скопления людей.

### **3 Занятие. Классный час: «Основы антитеррористической политики России».**

Государственная стратегия противодействия терроризму. Задачи по реализации стратегии. Основные принципы противодействия терроризму в Российской Федерации. Законодательная и нормативно-правовая база борьбы с терроризмом в России. Органы государства, осуществляющие противодействие терроризму, их компетенции, задачи и функции. Национальный антитеррористический комитет. Роль гражданского общества, политических партий, общественных организаций и объединений в борьбе с терроризмом. Государственная идеология противодействия терроризму. Формы и методы противодействия терроризму: профилактика терроризма, борьба с терроризмом, минимизация и (или) ликвидация последствий проявлений терроризма, создание антитеррористической идеологии.

**Урок-беседа: «Законодательная и нормативно-правовая база борьбы с терроризмом в России».** Современная нормативно-правовая база противодействия терроризму в Российской Федерации. Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 12 февраля 2013года). Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 № 537). Федеральный закон от 25 июля 2002. 114-ФЗ «противодействию экстремистской деятельности». Федеральный закон от 28 декабря 2010. 390-ФЗ «О безопасности».

**Домашнее задание.** Учащимся предлагается подготовить иллюстрации (презентации) на тему «Я за мир».

**4 Занятие. Беседа: Международный опыт противодействия терроризму.** Борьба с международным терроризмом. Международный терроризм как вызов безопасности мирового сообщества. Межгосударственное сотрудничество и его роль в борьбе с терроризмом. Роль ООН в выработке и реализации стандартов в сфере предупреждения и пресечения терроризма. Информирование о действующих террористических группировках: «База» («Аль-Каида», Афганистан), «Лашкар-и-Тайба» (Пакистан), «Движение талибан» (Афганистан), «Исламский джихад» (Афганистан) и др. Конвенция Совета Европы «О предупреждении терроризма» (27 января 1977г.); Международная конвенция о борьбе с финансированием терроризма (9 декабря 1999 г.). Шанхайская Конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом (15 июня 2001 г.).

**Дебаты: «Социальная реклама – ведущий компонент формирования антитеррористических ценностей школьника».** Учащиеся выбирают 2-х судей, тьютера, таймкипера, а затем образуют 2 команды спикеров утверждения и отрицания. Спикеры команды утверждения должны убедить судей в правильности своих позиций и аргументаций. Спикеры команды отрицания должны доказать, что позиция команды утверждения неверна или интерпретация темы имеет недостатки. Таймкипер следит за временем выступлений. Судьи выслушивают аргументы обеих команд, заполняют протоколы и отмечают лучшего спикера команды утверждения и отрицания. В конце всеобщее обсуждение и дискуссия.

#### Алгоритм проведения раундов

| Спикер  | время  | Функции   |
|---------|--------|---|
| У1      | 5 мин. | Представляет команду и дает определение темы, обосновывает ее актуальность, объясняет ключевые понятия, представляет аргументы. |
| О3 к У1 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.   |
| О1      | 5 мин. | Опровергает утверждения предыдущего спикера, выдвигает все возможные отрицающие аргументы.                                      |
| У3 к О1 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.   |
| У2      | 5 мин. | Отвергает все аргументы О1. Усиливает утверждающую позицию и  |

|         |        |  |
|---------|--------|--|
|         |        | приводит доказательства.   |
| О1 к У2 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| О2      | 5 мин. | Отвергает все аргументы У1 и У2, усиливает отрицающую позицию, приводит доказательства в ее поддержку.   |
| У1 к О2 | 3 мин. | Перекрестный вопрос. У1 отвечает.  |
| У3      | 5 мин. | Отвергает все аргументы и доказательства отрицающей стороны. Представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления утверждающей позиции. |
| О3      | 5 мин. | Отвергает все аргументы и доказательства утверждающей стороны. Представляет сравнительный анализ позиций команд для усиления отрицающей позиции. |

**Домашнее задание.** Учащиеся подготавливают сообщения, рекламы на заданную тему.

**5 Задание. Дискуссия: «У террора нет национальности»** Показ и обсуждение фильмов и роликов: «Завербованные смертью», «Антитеррор. Школа безопасности», «Школа выживания» и др. Обсуждение, коллективный анализ и формулирование выводов.

**Урок беседа: «Культура межнационального общения как противодействия терроризму».** Межнациональное общение и культура межнационального общения. Межнациональные отношения в современной России: проблемы и перспективы. Факторы формирования культуры межнационального общения. Культура межнационального общения в современной России.

**Викторина «Школа антитеррористической безопасности».** Учащимся предлагается поделиться на 2 команды и выполнять задания викторины. По итогам определяются победители.

**Домашнее задание.** Учащиеся пишут эссе по теме: «Что необходимо сделать, чтобы противостоять террористам». По итогам проводится коллективное обсуждение и выбирается лучшее эссе.

**6 Занятие. Дискуссия: «Воспитание патриотизма - профилактика терроризму».** Патриотизм как фактор профилактики и противодействия распространения идеологии терроризма. Межнациональная и межконфессиональная толерантность как составная часть патриотизма. Формирование духовно-нравственных качеств учащихся (обучающихся) посредством проведения культурно-массовой и просветительской работы военно-патриотической направленности.

**Экскурсия «Воронеж – город боевой славы».** Учащимся предлагается посетить места боевой славы и поделиться впечатлениями.

**«Как живешь ветеран?».** Общешкольная акция, участие в параде, посвящённому дню победы.

**Конкурс Военно-патриотической песни.** Общешкольное мероприятие.

**Домашнее задание.** Подготовка сообщения на тему «Я патриот».

**7 Занятие. Круглый стол: «Формирование антитеррористических ценностей как фактор общественной безопасности в современной России».** Темы для обсуждения:

- «Общественная безопасность как часть национальной безопасности Российской Федерации»;

- «Интернет как средство формирования террористических и антитеррористических ценностей».

**Диагностическая процедура.** «Мой уровень гражданской идентичности» диагностируется с помощью анкет. Обсуждение и анализ результатов диагностики (по выбору).

**Конкурс творческих работ** на тему «Мир без насилия». Демонстрация, обсуждение работ учащихся и коллективный выбор лучших работ.

**Подведение итогов** занятия и курса в целом.

**Проверь себя:**

1. Что называют терроризмом?
2. Почему терроризм называют злом?
3. Как бы ты ответил на вопрос «Какой национальности террористы»?
4. Чем теракт отличается от обычного убийства?
5. Взорван автомобиль. Что надо учесть, чтобы определить – теракт это или нет?
6. Как государство борется с терроризмом?
7. Какие ты знаешь примеры героических действий бойцов спецназа?
8. Может ли школьник сделать что-либо для борьбы с терроризмом?
9. На что следует обращать внимание в транспорте, возле школы и возле дома?
10. Что следует делать, если ты обнаружил брошенную сумку, мобильный телефон и т.д.
11. Как следует вести себя, если ты оказался заложником у террористов?

**Проект: «Формирование антитеррористических ценностей школьника»  
(для учащихся 5-8 классов)**

**Цель проекта:** формирование антитеррористического мышления и поведения, потребности соблюдать нормы здорового и разумного образа жизни, осознанно выполнять правила безопасности жизнедеятельности.

**Задачи проекта:**

- сформировать понятия: «терроризм», «террористическая деятельность», «виды терроризма»;
- формировать у учащихся модели поведения при угрозе терактов;
- выработка у учащихся антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции;
- акцентировать внимание учащихся на необходимость проявления бдительности с целью профилактики совершения террористических актов;
- содействовать формированию толерантности, предупреждению межнациональной розни и нетерпимости;
- формирование у учащихся антитеррористического поведения и культуры безопасности жизнедеятельности.

**Учебно-тематический план (18 часов)**

| № п/п | Наименование тем занятий                         | Вид Занятий               | Кол-во час. | Всего час |
|-------|--|---------------------------|-------------|-----------|
| 1.    | «Терроризм это проблема современного мира»       | Классный час              | 1ч.         |           |
|       | «Моя гражданская позиция»                        | Диагностическая Процедура | 1ч.         |           |
|       | «Виды террористических актов их характеристика»  | Кино-урок                 | 1ч.         |           |
|       | Домашнее задание                                 | Подготовка рефератов      |             |           |
| 2.    | «Вместе против террора!»                         | Урок-беседа               | 1ч.         |           |
|       | «Будущее без терроризма, терроризм без будущего» | Классный час              | 1ч.         |           |
|       | Домашнее задание «Теракт моими глазами»          | Рисунок                   |             |           |



|    |  |  |            |     |
|----|--|--|------------|-----|
| 3. | <p>«Пока горит зажженная свеча»</p> <p>«День солидарности в борьбе с терроризмом. День памяти жертв Беслана»; «Россия против террора»</p> <p>Домашнее задание «Подумай и ответь»</p>   | <p>Мультимедийный урок</p> <p>Школьная акция</p> <p>Открытые вопросы</p>   | 2ч.        | 2ч. |
| 4  | <p>«Антитеррористическая безопасность»</p> <p>«Я и экстремальная ситуация»</p> <p>Домашнее задание «План действий при угрозе возникновения теракта»</p>  | <p>Викторина</p> <p>Ролевая игра</p> <p>Памятка</p>  | 1ч.<br>1ч. | 2ч. |
| 5  | <p>«Телефонный терроризм»</p> <p>«Антитеррор: безопасность в твоих руках»</p> <p>Домашнее задание «Алло: у вас бомба»</p>  | <p>Беседа</p> <p>Конкурс на лучшую памятку поведения</p> <p>Рассказ о подростке</p>  | 1ч.<br>1ч. | 2ч. |
| 6  | <p>«Дети против терроризма»</p> <p>«Моя страна мое богатство, в ней нет места терроризму»</p> <p>«Военно-патриотическая песня»</p> <p>«Как он был от нас далёк...Великий 1945».</p> <p>«Воронеж — город боевой славы»</p> <p>Домашнее задание «Патриотизм 21 века»</p> | <p>Выставка газет, рисунков</p> <p>Урок мужества</p> <p>Общешкольный конкурс</p> <p>Общешкольная акция, участие в Парадах, посвященных Дню Победы в Великой Отечественной войне</p> <p>Проведение экскурсий<br/>Посещение музеев, исторических комплексов городов боевой славы;</p> <p>Иллюстрированное эссе</p> | 1ч.<br>2ч. | 3ч. |

|              |                           |                           |     |      |
|--------------|---------------------------|---------------------------|-----|------|
| 7.           | «Мы за безопасный мир»    | Круглый стол              | 2ч. | 4ч.  |
|              | «Моя гражданская позиция» | Диагностическая процедура | 1ч. |      |
|              | Подведение итогов         |                           | 1ч. |      |
| <b>ИТОГО</b> |                           |                           |     | 18ч. |

**Проект: «Формирование антитеррористических ценностей школьника»  
(для учащихся 1-4 классов)**

**Учебно-тематический план (13 часов)**

| № п/п        | Наименование тем занятий  | Вид занятий  | Ко-во час.                   | Всего часов |
|--------------|---|--|------------------------------|-------------|
| 1.           | «Терроризм – это угроза обществу»<br>«Я гражданин России»<br><br>Что такое терроризм?<br><br>«Террористические акты, совершённые в России»                                | Классный час<br><br>Диагностическая процедура<br>Мультимедийный урок                 | 1ч.<br><br>1ч.<br>1ч.        | 3ч.         |
| 2.           | «Ложный терроризм – шутка, смех или слёзы?»   | Беседа   | 1ч.                          | 1ч.         |
| 3.           | «Будьте бдительны»<br><br>«Как вести себя при угрозе и во время террористического акта»<br><br>«Правила поведения в случае террористической угрозы»<br><br>«Безопасность» | Мультимедийный урок<br>Урок-беседа<br><br>Классный час<br><br>Эстафета               | 1ч.<br>1ч.<br><br>1ч.<br>1ч. | 4ч.         |
| 4.           | «Мы против терроризма»<br><br>«Есть память, которой не будет конца...»<br><br>«Военно-патриотическая песня»   | Коллективное изготовление плаката<br>Мультимедийный урок<br><br>Общешкольный конкурс | 1ч.<br>1ч.<br>1ч.            | 3ч.         |
| 5.           | «Давайте жить дружно!»<br><br>«Добро спасет мир»<br><br>«Я гражданин России»<br><br>Подведение итогов   | Классный час<br><br>Конкурс чтецов<br><br>Диагностическая процедура                  | 1ч.<br>1ч.<br><br>2ч.        | 2ч.         |
| <b>ИТОГО</b> |   |  |                              | 13ч.        |

**Описание проекта «Развитие творческого потенциала школьника»  
(для учащихся 1-4 классов)**

**Актуальность проекта** обусловлена требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования к обеспечению условий для индивидуального развития всех обучающихся, роста творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащения форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности. Задача роста творческого потенциала требует изучения его сущности и создания организационных механизмов, обеспечивающих его развитие. Современные педагогические и психологические исследования отражают многообразие идей и практических подходов к обучению младших школьников, однако вопросам целенаправленного развития творческого потенциала личности в начальном образовании и оценки уровня его развития не уделяется должное внимание.

Процесс развития творческого потенциала младших школьников происходит наиболее успешно при создании оптимальных психолого-педагогических условий и при совместной творческой деятельности педагога и ученика, что отобразено в данном проекте.

**Цель проекта:** развитие творческого потенциала младшего школьника во внеурочной деятельности.

**Задачи:**

- активизировать ресурсные возможности учащихся;
- помочь учащимся проявить их индивидуальные способности, фантазию, наблюдательность и творчество;
- создать условия для актуализации и развития творческого потенциала;
- предоставить каждому учащемуся возможность реализации своих творческих способностей.

**Учебно-тематическое планирование  
(13ч.)**

| № п/п | Наименование тем занятий  | Вид Занятий  | Кол-во час.               | Всего час. |
|-------|---|--|---------------------------|------------|
| 1.    | Вводное занятие. Знакомство<br><br>«Снежный ком»<br>«Имена качества»<br>«Делай как я»<br><br>«Мой портрет»<br><br>«Мой ребенок самый, самый...» (для родителей) | Урок-игра<br><br>Игровая деятельность<br><br>Изобразительная деятельность<br><br>Диагностическая процедура | 1ч.                       | 1ч.        |
| 2.    | «Унылая пора! Очей очарованье»<br><br>«Дары осени»<br><br>«Палитра красок во дворе»   | Урок поэзии<br><br>Декоративно-прикладная деятельность<br><br>Изобразительная деятельность                 | 1ч.<br><br>1ч.<br><br>1ч. | 3ч.        |

|              |   |  |                   |             |
|--------------|---|--|-------------------|-------------|
| 3.           | «Любимые сказки»<br>«Веселый сундучок»<br>«Пословицы и поговорки»                   | Урок путешествие<br>Игровая деятельность<br>Викторина                    | 1ч.<br>1ч.        | 3ч.         |
| 4.           | «Воображение»<br>«Внимательный художник»  | Урок-игра<br>Изобразительная деятельность                                | 1ч.               | 2ч.         |
| 5.           | «Мастерская Деда Мороза»<br>«Море волнуется раз...»<br>«Моя малая Родина»           | Декоративно прикладное творчество<br>Игровая деятельность<br>Фотоконкурс | 1ч.<br>1ч.<br>1ч. | 3ч.         |
| 6.           | «Хочу все знать»<br>«Изобретатель»<br>«Мой ребенок самый, самый...» (для родителей) | Коллаж<br>Творческое задание<br>Диагностическая процедура                | 1ч.               | 1ч.         |
| 7.           | «Давайте поиграем»<br>«Страна мастеров»<br>Подведение итогов                        | Урок-праздник<br>Выставка  | 1ч.               | 1ч.         |
| <b>ИТОГО</b> |   |  |                   | <b>13ч.</b> |

### *Содержание тем занятий*

#### **1 Занятие: «Знакомство».**

**Игра «Снежный ком».** Дети встают в круг и первый называет свое имя. Второй называет имя первого и свое. Третий имя первого, второго и свое и т.д. Вместе с именем необходимо сказать свое хобби или увлечение.

**Игра «Имена качества».** Каждый должен написать печатными буквами свое имя и придумать какое-либо качество личности, свойство характера и т.д. на буквы из своего имени одно или несколько (например, Лариса – любовь, Сергей - скромность).

**«Мой портрет».** Учащимся предлагается выбрать несколько цветов, а затем этими цветами нарисовать свой портрет.

**Диагностическая процедура «Мой ребенок самый, самый...» (для родителей).** Для выявления наличного уровня творческого потенциала ребенка родителям предложено пройти тестирование, с помощью методики Ф. Татл и Л. Беккер.

#### **2 Занятие. Урок поэзии: «Унылая пора! Очей очарованье».**

На уроке учащиеся погружаются в мир поэзии русской природы. А. С. Пушкин «Унылая пора...», «В этот год...», С. А. Есенин «Поёт зима – аукает», И. А. Бунин. «Первый снег», «Встреча зимы» и др. Учащимся предложено выбрать стихотворение, прочитать его выразительно, с разной интонацией, затем продемонстрировать выражение различных эмоций.

**Декоративно-прикладная деятельность «Дары осени».** Учащиеся должны из природных материалов, из осенних овощей и фруктов сделать поделки или сувениры для выставки, продемонстрировать свою фантазию и воображение.

**Изобразительная деятельность «Палитра красок во дворе».** Учащиеся предлагается почувствовать себя художниками и акварелью нужно изобразить осенний пейзаж (лес, двор, вид из окна и т. д.).

**3 Занятие. Урок-путешествие: «Любимые сказки».**

Вопросы для обсуждения: Какие сказки вы знаете? Зачем нужны сказки? Чему учат сказки? Учащимся предлагается пройти по следам героев сказок, вспомнить некоторые из них по нескольким строчкам; по картинкам; угадать персонажей по их описанию.

**Игровая деятельность. «Веселый сундучок».** Учащимся из шкатулки по очереди нужно вытаскивать листочки, на которых написаны задания (Например: продолжить сказку, сочинить сказку по картинке, придумать свое окончание сказки, угадай название сказки по шифру).

**Викторина. «Пословицы и поговорки».** Учащиеся делятся на 2 или 3 команды, придумывают название, эмблему и девиз. После небольшого приветствия команд выполняют предложенные задания и набирают баллы. Задания: 1 путаница (угадать спутанные пословицы и поговорки); 2 докажи словечко (Без труда ..., семь раз отмерь..., в гостях хорошо..., готовь сани летом ..., за двумя зайцами погонишься..., и др.) 3 угадай-ка (Какой блин обычно получается комом? (Первый.). Какая птица, согласно народному выражению, всегда хвалит свое болото? (Кулик.). Что не выкинешь из песни? (Слова.), Какому животному гусь не является товарищем? (Свинье.). Сколько небитых «дают» за одного битого? (Двух.). На то дуют, обжегшись на молоке? (На воду.). Без чего не бывает дыма? (Без огня.). Чему не верит Москва? (Слезам.). Чем не вырубешь то, что «написано пером»? (Топором.). Что следует ковать, пока оно горячо? (Железо).

**4 Занятие. Урок-игра: «Воображение».**

Учащимся предлагаются абстрактные рисунки, они их рассматривают и отвечают на что это похоже? и почему? Затем учащиеся сами могут нарисовать абстрактные рисунки, показать их классу и угадать.

**«Внимательный художник».** Учащимся раздаются рисунки «неправильные» они должны их дорисовать так, чтобы они стали «правильные» (солнце в комнате, как спасти зайку; зеркальное отображение, дорисуй в правильной последовательности).

**5 Задание. Декоративно прикладное творчество: «Мастерская Деда Мороза».**

Учащимся предлагается из бумаги, картона, ниток, ткани и разных бусинок, бисера сделать игрушку для новогодней елки.

**Игровая деятельность. «Море волнуется раз...».** С помощью считалочки выбирается водящий. Он отворачивается и говорит слова, игроки в это время раскачиваются и кружатся, расставив в руки стороны. При слове «замри», замирают в позе, изображая любой предмет или животное, имеющее отношение к морской тематике. Далее ведущий подходит к кому-то из игроков и дотрагивается до него «оживляя» фигуру. Игрок начинает двигаться, показывает свое «представление», так, чтобы ведущий узнал, что за фигуру изображает игрок.

**Фотоконкурс: «Моя малая Родина».** Учащиеся приносят фотографии любимых мест своей малой Родины и рассказывает почему они его так привлекают.

**6 Занятие. Коллективная работа: Коллаж «Я хочу стать...».** Учащимся нужно сделать коллаж из иллюстраций журнала или газет и своих фотографий на тему «Я хочу стать...».

**Творческое задание: «Изобретатель».** Учащиеся разбиваются на группы по 3-5 человек. В каждой «научно-исследовательской лаборатории» необходимо изобрести то, чего сегодня не существует (новое слово, новый предмет, новую профессию, новое средство передвижения, новый продукт питания, растение или животное и т.д.). Нужно обосновать необходимость этого изобретения, привести примеры, описать, как выглядит, как будет использоваться и т.д.). Когда все группы готовы, проводится презентация новой продукции. Остальные должны сомневаться в ее нужности, задавать вопросы, уточнять. «Изобретатели» отстаивают, доказывают важность своего изобретения.

**Диагностическая процедура «Мой ребенок самый, самый...»** (для родителей). Родителям предложено пройти повторное тестирование, с помощью методики Ф. Татл и Л. Беккер, с целью сравнительно-сопоставительного анализа для выявления сформированного уровня творческого потенциала ребенка.

**7 Задание. Урок-театр: «Репка».** Учащиеся старших классов показывают кукольный театр по сказке «Репка», затем учащиеся могут выбрать любую другую сказку и показать свой экспромт.

**Выставка: «Страна мастеров».** Учащиеся организуют выставку своих рисунков, фотографий, поделок, сувениров, новогодних игрушек, все, что они творили за время обучения.

**Подведение итогов.** Учащиеся отвечают на вопросы: Что им понравилось больше всего? Чему они научились? Что еще они хотели бы узнать или чему научиться?

**Учебно-тематическое планирование (14ч.)  
(для 5-8 классов)**

| № п/п        | Наименование тем   | Вид занятия  | Кол- часов  |
|--------------|--|--|-------------|
| 1.           | Вводное занятие «Знакомство»<br>«Что такое творчество»<br>«Мои творческие способности»                       | Игровая деятельность<br>Дискуссия<br>Диагностическая процедура                                     | 2ч          |
| 2.           | «Творческое воображение и фантазия»<br><br>«Пантомима»<br>«Соедини несоединимое»                             | Беседа<br><br>Игровая деятельность   | 1ч.         |
| 3.           | «Виды творчества в школе»<br><br>«Осенняя мозаика»<br>«Оригами»<br><br>«Дорисуй»<br>«Три цвета»              | Мультимедийный урок<br><br>Декоративно-прикладная деятельность<br><br>Изобразительная деятельность | 3ч.         |
| 4.           | «Сочинители»<br><br>«Книжка-малышка»<br><br>«Изобретатели»   | Упражнение<br><br>Проектная деятельность<br><br>Творческое задание                                 | 2ч.         |
| 5.           | «Творческие способности в современном мире»  | Беседа   | 1ч.         |
| 6.           | «Творческий потенциал – основа успеха»<br>«Фантазия – все, что нужно для творчества»                         | Дискуссия<br><br>Дебаты  | 2ч.         |
| 7.           | «Я творческая личность»<br><br>«Пораскинь мозгами!»<br><br>«Мои творческие способности»<br>Подведение итогов | Круглый стол<br><br>Игровая деятельность<br><br>Диагностическая процедура                          | 3ч.         |
| <b>ИТОГО</b> |  |  | <b>14ч.</b> |

**Учебно-тематическое планирование (16ч.)  
(для 9-11 классов)**

| № | Наименование тем | Вид занятия | Кол- |
|---|------------------|-------------|------|
|---|------------------|-------------|------|

| п/п          |  |  | во часов    |
|--------------|--|--|-------------|
| 1.           | Вводное занятие «Приветствие»<br>«Расскажи о себе»<br>«На сколько я творческая личность»<br>«С чего начинается творчество»                                 | Самопрезентация<br>Игровая деятельность<br>Диагностическая процедура<br>Беседа   | 2ч.         |
| 2.           | «Творческие способности школьника»<br>«Креативность»<br>«Мозговой штурм»<br>«Кто он, творческий школьник»  | Дискуссия<br>Психологическое упражнение<br>Игровая деятельность<br>Эссе  | 2ч.         |
| 3.           | «Ведущие потенциалы современного школьника»<br>«Проектная деятельность как средство развития творческих способностей»<br>«Главный цветок поэзии»           | Урок-интервью<br>Беседа<br>Проект  | 3ч.         |
| 4.           | «Следствие вели знатоки»<br>«Рисунок по кругу»<br>«Оригинальные названия»<br>«Пойми и продолжи»  | Игровая деятельность   | 2ч.         |
| 5.           | «Я тоже в детство окунусь»<br>«Спутанные сказки»<br>«Персонаж любимой сказки»<br>«Воображение»<br>«Изображение различных эмоций»<br>«Актерское мастерства» | Урок путешествие<br>Игровая деятельность<br>Декоративно-прикладная деятельность<br>Игровая деятельность<br>Кукольный театр | 3ч.         |
| 6.           | «Творческий человек – талантлив во всем»<br>«КВН»  | Дебаты<br>Игровая деятельность   | 2ч.         |
| 7.           | «Творчество – это жизнь»<br>«На сколько я творческая личность»<br>«Школа творчества»<br>Подведение итогов  | Урок-конференция<br>Диагностическая процедура<br>Коллаж  | 2ч.         |
| <b>ИТОГО</b> |  |  | <b>16ч.</b> |

**«Алгоритм внедрения инновационной технологии»**

1. Изучение специфики, развивающих возможностей внедряемой технологии.
2. Выявление и оценка собственной теоретической и практической готовности к внедрению.
3. Систематическое взаимодействие с методистами, администрацией.
4. Разработка программы работы экспериментальной площадки (цель, задачи, гипотеза, критерии оценки, диагностико-развивающий инструментарий, руководитель, экспертная группа, этапы внедрения и т.п.).
5. Разработка процедуры мониторинга (содержание, средства, сроки) экспериментальной работы.
6. Коррекция хода и содержания внедряемой технологии.
7. Обработка и анализ полученных результатов внедрения.
8. Мониторинг эффективности внедренной технологии. Оценка экспертов и участников эксперимента.



**ПОРТФОЛИО**  
*учителя немецкого языка*

**Оглавление**

**Раздел I.** Общие сведения об учителе

- 1.1 Личные данные
- 1.2 Документы подтверждающие образование учителя
- 1.3 Повышение квалификации
- 1.4 Награды, грамоты, благодарственные письма

**Раздел II.** Научно – методическая деятельность

- 2.2 Используемые образовательные технологии
- 2.3 Наличие публикаций в педагогических изданиях
- 2.4 Самообразование учителя

**Раздел III.** Результаты педагогической деятельности

- a. Итоговые результаты по немецкому языку
- b. Результаты контрольных работ
- c. Участие учащихся в олимпиадах и конкурсах

**Раздел IV.** Внеурочная деятельность по предмету

- 4.1 Перечень творческих работ учащихся
- 4.2 список проведённых внеклассных мероприятий

**Раздел V.** Учебно – материальная база

**Раздел VI.** Работа классного руководителя

- 6.1 Организация внутриклассных мероприятий
- 6.2 Проведение родительских собраний
- 6.3 Средства педагогической диагностики

Средние значения оценок по методике «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская)

**Экспериментальная группа**

| №  | 3 критерий |       | 4 критерий |       | 5 критерий |       | 7, 11 критерии |       | 12 критерий |       |
|----|------------|-------|------------|-------|------------|-------|----------------|-------|-------------|-------|
|    | До         | После | До         | После | До         | После | До             | После | До          | После |
| 1  | 2,9        | 2,9   | 3,1        | 3,2   | 2,2        | 3,2   | 2,8            | 3,1   | 4,1         | 4,7   |
| 2  | 1,7        | 1,6   | 1,7        | 1,5   | 3,4        | 3,4   | 3,7            | 3,8   | 3,4         | 4,5   |
| 3  | 4,1        | 4,8   | 3,4        | 3,6   | 1,7        | 2,8   | 1,8            | 1,6   | 4,5         | 5,2   |
| 4  | 3,3        | 4,0   | 3,3        | 4,4   | 4,3        | 5,1   | 3,4            | 4,5   | 1,4         | 2,1   |
| 5  | 2,8        | 2,9   | 3,8        | 4,7   | 4,0        | 5,2   | 3,9            | 4,7   | 2,3         | 3,1   |
| 6  | 1,5        | 3,1   | 4,2        | 5,3   | 2,2        | 3,3   | 1,3            | 2,5   | 3,4         | 3,2   |
| 7  | 2,4        | 3,3   | 2,8        | 3,8   | 1,6        | 2,3   | 2,3            | 3,0   | 3,2         | 3,2   |
| 8  | 3,3        | 3,5   | 1,3        | 2,3   | 1,3        | 1,8   | 1,9            | 2,5   | 2,1         | 2,4   |
| 9  | 2,0        | 2,2   | 4,5        | 5,1   | 3,1        | 4,1   | 2,6            | 3,4   | 2,2         | 3,1   |
| 10 | 2,5        | 3,1   | 3,1        | 3,8   | 3,7        | 3,5   | 1,8            | 2,3   | 4,5         | 5,2   |
| 11 | 3,5        | 4,0   | 1,9        | 2,6   | 4,2        | 4,6   | 3,0            | 3,1   | 2,7         | 3,5   |
| 12 | 3,8        | 4,3   | 3,5        | 4,1   | 2,3        | 2,2   | 2,4            | 3,6   | 3,7         | 3,6   |
| 13 | 2,6        | 2,5   | 1,4        | 2,3   | 1,6        | 1,9   | 2,6            | 3,8   | 2,4         | 2,3   |
| 14 | 3,1        | 2,9   | 3,9        | 4,4   | 1,2        | 1,3   | 1,8            | 2,2   | 1,5         | 1,8   |
| 15 | 1,8        | 2,2   | 2,8        | 3,5   | 2,0        | 3,2   | 4,4            | 4,3   | 2,3         | 3,0   |
| 16 | 2,3        | 2,6   | 3,1        | 3,0   | 2,5        | 3,7   | 1,5            | 1,7   | 3,9         | 4,8   |
| 17 | 2,9        | 3,3   | 4,3        | 4,6   | 1,3        | 2,3   | 4,3            | 5,3   | 3,7         | 3,9   |
| 18 | 3,5        | 4,2   | 1,3        | 1,5   | 2,2        | 2,2   | 1,4            | 1,5   | 4,5         | 5,6   |
| 19 | 2,3        | 2,9   | 3,1        | 4,2   | 1,6        | 2,5   | 2,7            | 3,0   | 2,0         | 2,1   |
| 20 | 3,5        | 4,0   | 4,1        | 4,2   | 2,9        | 3,2   | 3,9            | 4,6   | 4,2         | 5,0   |
| 21 | 1,4        | 1,5   | 1,4        | 2,5   | 3,3        | 3,4   | 4,1            | 5,2   | 3,6         | 4,4   |
| 22 | 1,4        | 2,6   | 2,6        | 2,9   | 2,6        | 3,1   | 2,8            | 2,9   | 4,2         | 5,1   |
| 23 | 1,4        | 2,0   | 2,7        | 3,3   | 2,5        | 3,0   | 3,0            | 3,6   | 4,3         | 5,1   |
| 24 | 3,6        | 4,7   | 3,5        | 3,5   | 2,7        | 3,1   | 1,9            | 2,0   | 1,3         | 2,2   |
| 25 | 4,2        | 4,6   | 2,8        | 3,3   | 1,3        | 2,0   | 3,9            | 4,2   | 3,5         | 4,0   |
| 26 | 4,3        | 4,5   | 3,0        | 3,6   | 3,2        | 3,7   | 2,0            | 2,4   | 3,0         | 3,8   |

**Контрольная группа**

| №  | 3 критерий |       | 4 критерий |       | 5 критерий |       | 7, 11 критерии |       | 12 критерий |       |
|----|------------|-------|------------|-------|------------|-------|----------------|-------|-------------|-------|
|    | До         | После | До         | После | До         | После | До             | После | До          | После |
| 1  | 3,7        | 3,6   | 3,1        | 3,3   | 3,5        | 3,6   | 1,8            | 2,1   | 4,5         | 4,8   |
| 2  | 1,8        | 1,9   | 3,3        | 3,6   | 1,7        | 1,5   | 4,4            | 4,4   | 4,1         | 4,2   |
| 3  | 3,9        | 3,8   | 2,7        | 2,6   | 2,4        | 2,5   | 4,3            | 4,4   | 2,9         | 3,0   |
| 4  | 4,3        | 4,4   | 3,6        | 3,8   | 2,1        | 2,4   | 4,6            | 4,5   | 4,2         | 4,6   |
| 5  | 3,6        | 3,5   | 1,6        | 1,7   | 2,0        | 1,8   | 1,8            | 1,7   | 4,4         | 4,5   |
| 6  | 3,1        | 3,2   | 1,7        | 1,8   | 2,5        | 2,4   | 3,5            | 3,8   | 3,4         | 3,7   |
| 7  | 1,9        | 2,1   | 4,0        | 3,9   | 1,9        | 2,0   | 2,8            | 2,9   | 1,8         | 1,9   |
| 8  | 2,4        | 2,5   | 3,8        | 4,2   | 3,7        | 3,8   | 4,6            | 4,5   | 2,5         | 2,8   |
| 9  | 3,2        | 3,3   | 1,4        | 1,5   | 3,8        | 4,0   | 3,9            | 4,1   | 3,9         | 4,1   |
| 10 | 3,3        | 3,6   | 4,5        | 4,4   | 2,9        | 2,7   | 2,6            | 2,6   | 3,2         | 3,3   |
| 11 | 3,6        | 3,8   | 2,1        | 2,3   | 1,3        | 1,3   | 1,3            | 1,2   | 1,4         | 1,7   |
| 12 | 3,1        | 3,2   | 2,0        | 2,3   | 4,2        | 4,5   | 3,8            | 3,9   | 3,4         | 3,6   |
| 13 | 1,6        | 1,7   | 3,0        | 3,3   | 4,2        | 4,5   | 2,9            | 3,3   | 1,9         | 2,1   |
| 14 | 1,9        | 2,1   | 3,7        | 3,7   | 3,5        | 3,7   | 4,2            | 4,2   | 1,7         | 2,1   |
| 15 | 1,6        | 1,7   | 4,4        | 4,7   | 2,1        | 2,0   | 4,1            | 4,2   | 1,5         | 1,7   |
| 16 | 2,6        | 2,7   | 2,1        | 2,3   | 1,5        | 1,7   | 1,5            | 1,8   | 2,7         | 2,6   |
| 17 | 1,8        | 1,8   | 4,1        | 4,3   | 3,7        | 3,8   | 3,0            | 3,3   | 3,2         | 3,6   |
| 18 | 4,5        | 4,5   | 3,5        | 3,4   | 2,3        | 2,1   | 2,3            | 2,6   | 4,1         | 4,3   |
| 19 | 4,2        | 4,4   | 3,0        | 3,0   | 3,9        | 4,2   | 4,2            | 4,2   | 2,4         | 2,7   |
| 20 | 3,8        | 3,7   | 1,9        | 1,9   | 2,9        | 3,1   | 2,8            | 3,0   | 3,8         | 4,1   |
| 21 | 4,5        | 4,5   | 2,3        | 2,6   | 3,2        | 3,3   | 4,2            | 4,5   | 1,7         | 2,0   |
| 22 | 3,9        | 3,9   | 1,8        | 1,9   | 3,4        | 3,5   | 1,6            | 1,6   | 2,7         | 2,8   |
| 23 | 3,5        | 3,5   | 3,2        | 3,4   | 3,5        | 3,8   | 1,8            | 1,8   | 4,5         | 4,7   |
| 24 | 3,8        | 3,8   | 2,2        | 2,3   | 2,9        | 2,9   | 1,6            | 1,7   | 2,0         | 2,3   |
| 25 | 3,5        | 3,5   | 3,6        | 4,0   | 1,3        | 1,5   | 1,4            | 1,3   | 4,3         | 4,7   |
| 26 | 2,5        | 2,7   | 4,4        | 4,7   | 2,0        | 1,9   | 1,4            | 1,2   | 3,3         | 3,3   |

Средние значения оценок по методике «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов)

### Экспериментальная группа

| №  | 5 критерий |       | 6 критерий |       | 9 критерий |       | 7 критерий |       | 11 критерий |       |
|----|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|-------------|-------|
|    | До         | После | До         | После | До         | После | До         | После | До          | После |
| 1  | 7,1        | 7,2   | 2,0        | 3,5   | 5          | 6     | 5          | 7     | 4,6         | 5,4   |
| 2  | 5,1        | 6,1   | 5,5        | 7,0   | 3          | 4     | 6          | 8     | 5,2         | 6,5   |
| 3  | 3,7        | 5,2   | 5,5        | 6,0   | 2          | 4     | 3          | 4     | 6,6         | 7,6   |
| 4  | 2,6        | 3,5   | 7,0        | 7,5   | 7          | 9     | 4          | 4     | 3,7         | 5,9   |
| 5  | 1,4        | 1,4   | 7,0        | 8,0   | 2          | 3     | 7          | 8     | 3,7         | 4,4   |
| 6  | 7,0        | 7,7   | 6,0        | 7,5   | 8          | 9     | 3          | 4     | 1,5         | 1,8   |
| 7  | 1,4        | 2,5   | 4,0        | 6,0   | 7          | 8     | 5          | 8     | 4,4         | 6,6   |
| 8  | 1,6        | 1,8   | 1,5        | 1,5   | 6          | 6     | 2          | 3     | 6,9         | 8,4   |
| 9  | 6,8        | 8,7   | 7,0        | 9,0   | 5          | 7     | 7          | 9     | 2,8         | 4,7   |
| 10 | 5,0        | 6,5   | 7,0        | 8,5   | 1          | 3     | 7          | 7     | 5,0         | 6,7   |
| 11 | 3,9        | 5,5   | 4,0        | 6,5   | 8          | 9     | 6          | 6     | 2,2         | 4,1   |
| 12 | 2,4        | 4,4   | 7,5        | 8,0   | 3          | 5     | 6          | 7     | 4,3         | 6,3   |
| 13 | 6,4        | 6,2   | 5,0        | 6,5   | 3          | 4     | 6          | 7     | 5,7         | 7,1   |
| 14 | 4,5        | 6,3   | 5,0        | 6,0   | 3          | 4     | 3          | 4     | 5,0         | 5,9   |
| 15 | 4,0        | 3,8   | 7,0        | 8,0   | 7          | 7     | 5          | 6     | 7,0         | 7,9   |
| 16 | 4,7        | 6,1   | 5,0        | 5,5   | 5          | 6     | 7          | 8     | 4,6         | 5,2   |
| 17 | 6,6        | 8,7   | 2,0        | 3,0   | 8          | 9     | 4          | 5     | 4,2         | 6,2   |
| 18 | 6,3        | 7,0   | 4,0        | 5,5   | 2          | 4     | 3          | 5     | 6,8         | 8,5   |
| 19 | 2,7        | 4,5   | 7,0        | 8,0   | 2          | 4     | 6          | 8     | 2,8         | 3,7   |
| 20 | 6,0        | 6,5   | 4,0        | 6,5   | 1          | 3     | 4          | 4     | 2,3         | 4,3   |
| 21 | 4,8        | 5,2   | 6,0        | 6,5   | 4          | 6     | 6          | 7     | 2,0         | 3,8   |
| 22 | 2,3        | 2,4   | 6,0        | 8,0   | 7          | 7     | 6          | 8     | 4,1         | 4,0   |
| 23 | 2,4        | 3,1   | 4,0        | 5,5   | 6          | 6     | 7          | 8     | 5,2         | 5,4   |
| 24 | 6,1        | 8,0   | 3,0        | 5,0   | 4          | 4     | 7          | 8     | 4,2         | 4,7   |
| 25 | 7,6        | 8,6   | 3,0        | 4,5   | 6          | 8     | 4          | 6     | 5,4         | 7,1   |
| 26 | 5,3        | 7,4   | 1,5        | 1,5   | 2          | 2     | 6          | 6     | 2,3         | 2,6   |

### Контрольная группа

| №  | 5 критерий |       | 6 критерий |       | 9 критерий |       | 7 критерий |       | 11 критерий |       |
|----|------------|-------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|-------------|-------|
|    | До         | После | До         | После | До         | После | До         | После | До          | После |
| 1  | 7,3        | 8,2   | 3,0        | 3,5   | 6          | 6     | 2          | 1     | 6,1         | 7,2   |
| 2  | 2,7        | 3,3   | 3,5        | 3,5   | 4          | 4     | 2          | 2     | 6,3         | 7,1   |
| 3  | 4,1        | 4,9   | 4,5        | 5,0   | 2          | 2     | 5          | 6     | 6,9         | 7,2   |
| 4  | 5,9        | 6,5   | 6,0        | 6,5   | 2          | 3     | 2          | 2     | 2,2         | 3,4   |
| 5  | 6,7        | 6,2   | 3,0        | 3,0   | 8          | 8     | 4          | 5     | 7,7         | 8,0   |
| 6  | 4,6        | 6,0   | 2,0        | 2,5   | 2          | 2     | 6          | 5     | 4,9         | 4,7   |
| 7  | 5,6        | 5,3   | 6,5        | 7,0   | 1          | 1     | 3          | 4     | 6,4         | 6,0   |
| 8  | 5,6        | 5,0   | 2,0        | 2,0   | 7          | 8     | 5          | 6     | 7,7         | 7,1   |
| 9  | 5,4        | 6,4   | 7,0        | 8,0   | 8          | 9     | 2          | 3     | 2,4         | 2,7   |
| 10 | 5,6        | 6,2   | 5,5        | 6,0   | 2          | 2     | 3          | 4     | 4,5         | 5,7   |
| 11 | 7,1        | 8,2   | 4,0        | 4,5   | 8          | 8     | 5          | 4     | 5,8         | 4,9   |
| 12 | 1,4        | 0,6   | 4,0        | 4,0   | 3          | 3     | 7          | 8     | 4,1         | 5,2   |
| 13 | 5,0        | 5,5   | 2,0        | 2,5   | 4          | 4     | 5          | 4     | 7,2         | 7,8   |
| 14 | 4,8        | 5,0   | 4,5        | 5,0   | 5          | 5     | 7          | 8     | 4,2         | 5,3   |
| 15 | 2,9        | 3,1   | 4,0        | 4,0   | 4          | 4     | 2          | 3     | 3,7         | 4,4   |
| 16 | 4,8        | 6,1   | 6,5        | 6,5   | 3          | 4     | 7          | 8     | 1,5         | 1,1   |
| 17 | 7,4        | 8,2   | 4,0        | 4,0   | 2          | 1     | 3          | 4     | 4,2         | 4,7   |
| 18 | 2,8        | 3,8   | 2,0        | 3,0   | 4          | 3     | 3          | 4     | 5,9         | 5,0   |
| 19 | 5,7        | 5,3   | 2,0        | 2,5   | 2          | 3     | 3          | 3     | 3,3         | 4,0   |
| 20 | 5,7        | 5,0   | 4,0        | 4,5   | 3          | 3     | 8          | 7     | 1,3         | 1,2   |
| 21 | 2,9        | 2,2   | 2,0        | 3,0   | 2          | 3     | 5          | 5     | 4,5         | 5,0   |
| 22 | 5,3        | 5,1   | 4,5        | 5,0   | 4          | 4     | 6          | 6     | 1,7         | 1,5   |
| 23 | 3,1        | 4,1   | 1,5        | 2,0   | 5          | 4     | 5          | 5     | 5,3         | 4,5   |
| 24 | 3,9        | 4,1   | 3,5        | 3,5   | 3          | 2     | 6          | 6     | 3,4         | 4,7   |
| 25 | 4,1        | 4,9   | 6,0        | 5,5   | 2          | 1     | 5          | 4     | 7,2         | 8,5   |
| 26 | 3,3        | 2,5   | 5,0        | 5,0   | 7          | 7     | 2          | 1     | 7,6         | 8,0   |

Средние значения оценок по методике «Выявление способности учителя к саморазвитию «Барьеры педагогической деятельности» (Е. И. Рогов)

| №  | Экспериментальная группа |       |                                    |       | Контрольная группа |       |                                   |       |
|----|--------------------------|-------|------------------------------------|-------|--------------------|-------|-----------------------------------|-------|
|    | Абсолютные баллы         |       | Нормированные на 5-балльную шкалу* |       | Абсолютные баллы   |       | Нормированные на 5-балльную шкалу |       |
|    | До                       | После | До                                 | После | До                 | После | До                                | После |
| 1  | 41                       | 52    | 2,73                               | 3,48  | 29                 | 31    | 1,92                              | 2,10  |
| 2  | 41                       | 51    | 2,74                               | 3,42  | 63                 | 65    | 4,21                              | 4,33  |
| 3  | 57                       | 67    | 3,80                               | 4,45  | 20                 | 20    | 1,33                              | 1,36  |
| 4  | 28                       | 37    | 1,89                               | 2,49  | 48                 | 50    | 3,23                              | 3,34  |
| 5  | 47                       | 56    | 3,13                               | 3,76  | 26                 | 26    | 1,73                              | 1,76  |
| 6  | 59                       | 70    | 3,96                               | 4,68  | 22                 | 24    | 1,48                              | 1,61  |
| 7  | 49                       | 59    | 3,28                               | 3,93  | 31                 | 32    | 2,09                              | 2,15  |
| 8  | 37                       | 47    | 2,43                               | 3,11  | 50                 | 51    | 3,32                              | 3,39  |
| 9  | 27                       | 36    | 1,81                               | 2,39  | 25                 | 27    | 1,64                              | 1,77  |
| 10 | 36                       | 46    | 2,37                               | 3,09  | 38                 | 41    | 2,55                              | 2,76  |
| 11 | 35                       | 45    | 2,35                               | 3,02  | 31                 | 33    | 2,08                              | 2,22  |
| 12 | 30                       | 40    | 2,03                               | 2,64  | 57                 | 58    | 3,82                              | 3,85  |
| 13 | 24                       | 34    | 1,58                               | 2,28  | 66                 | 69    | 4,43                              | 4,60  |
| 14 | 26                       | 37    | 1,74                               | 2,48  | 67                 | 68    | 4,49                              | 4,51  |
| 15 | 50                       | 59    | 3,31                               | 3,90  | 60                 | 62    | 4,00                              | 4,16  |
| 16 | 28                       | 38    | 1,89                               | 2,51  | 14                 | 15    | 0,94                              | 0,97  |
| 17 | 48                       | 59    | 3,19                               | 3,91  | 17                 | 18    | 1,10                              | 1,19  |
| 18 | 33                       | 44    | 2,20                               | 2,96  | 28                 | 31    | 1,89                              | 2,05  |
| 19 | 39                       | 51    | 2,63                               | 3,38  | 66                 | 68    | 4,43                              | 4,53  |
| 20 | 45                       | 55    | 2,99                               | 3,67  | 25                 | 25    | 1,65                              | 1,65  |
| 21 | 45                       | 56    | 3,03                               | 3,74  | 65                 | 68    | 4,31                              | 4,52  |
| 22 | 30                       | 39    | 1,98                               | 2,61  | 43                 | 44    | 2,85                              | 2,92  |
| 23 | 45                       | 54    | 3,02                               | 3,59  | 66                 | 68    | 4,39                              | 4,51  |
| 24 | 39                       | 50    | 2,62                               | 3,36  | 20                 | 20    | 1,32                              | 1,33  |
| 25 | 31                       | 40    | 2,05                               | 2,67  | 26                 | 29    | 1,77                              | 1,93  |
| 26 | 47                       | 56    | 3,11                               | 3,76  | 16                 | 17    | 1,07                              | 1,11  |

\* Для сравнения результатов «Стремление к саморазвитию» с Личностной значимостью инновационной деятельности», входящих в Мотивационный компонент, проведено нормирование на единую 5-и балльную шкалу

**Средние значения оценок экспертов по каждому компоненту инновационной компетенции**

**Экспериментальная группа**

| №  | Мотивационный |       | Проектный |       | Когнитивный |       | Технологический |       | Креативный |       | Регулятивный |       |
|----|---------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|-----------------|-------|------------|-------|--------------|-------|
|    | До            | После | До        | После | До          | После | До              | После | До         | После | До           | После |
| 1  | 2,1           | 2,8   | 2,4       | 3,2   | 3,4         | 4,0   | 3,5             | 4,3   | 3,0        | 3,5   | 2,5          | 2,8   |
| 2  | 2,7           | 3,1   | 2,8       | 3,1   | 2,4         | 3,1   | 3,8             | 4,3   | 3,4        | 3,8   | 3,1          | 3,4   |
| 3  | 2,6           | 3,0   | 2,5       | 3,2   | 2,7         | 3,1   | 3,5             | 4,1   | 2,9        | 3,5   | 2,9          | 3,5   |
| 4  | 2,4           | 3,0   | 3,3       | 3,7   | 3,2         | 3,9   | 3,3             | 4,0   | 3,0        | 3,9   | 3,4          | 3,9   |
| 5  | 3,2           | 3,6   | 2,2       | 2,8   | 3,5         | 4,1   | 3,7             | 4,6   | 3,9        | 4,5   | 3,2          | 3,9   |
| 6  | 3,0           | 3,5   | 2,9       | 3,6   | 2,8         | 3,3   | 3,0             | 3,8   | 4,2        | 5,1   | 3,3          | 4,1   |
| 7  | 2,5           | 2,8   | 3,1       | 3,4   | 3,3         | 3,7   | 2,8             | 3,3   | 3,2        | 3,7   | 3,1          | 3,7   |
| 8  | 2,7           | 3,0   | 3,1       | 3,5   | 3,2         | 3,7   | 3,4             | 4,1   | 4,1        | 4,5   | 2,6          | 3,3   |
| 9  | 2,6           | 3,3   | 2,0       | 2,9   | 3,5         | 4,2   | 3,9             | 4,7   | 3,3        | 4,2   | 2,6          | 2,9   |
| 10 | 2,3           | 2,8   | 2,4       | 3,1   | 2,7         | 3,2   | 3,2             | 4,1   | 3,7        | 4,5   | 2,9          | 3,6   |
| 11 | 2,8           | 3,2   | 2,0       | 2,8   | 2,8         | 3,2   | 3,5             | 4,3   | 3,4        | 4,1   | 3,8          | 4,4   |
| 12 | 2,1           | 2,5   | 2,7       | 3,3   | 2,6         | 3,2   | 2,5             | 3,4   | 3,9        | 4,3   | 3,6          | 4,4   |
| 13 | 3,3           | 3,8   | 2,0       | 2,6   | 2,6         | 3,4   | 3,6             | 4,1   | 3,4        | 3,9   | 3,0          | 3,5   |
| 14 | 3,1           | 3,5   | 2,0       | 2,5   | 2,6         | 3,0   | 3,6             | 4,2   | 3,3        | 3,9   | 3,8          | 4,3   |
| 15 | 3,3           | 4,1   | 2,2       | 2,9   | 3,4         | 3,8   | 2,6             | 3,4   | 3,3        | 4,0   | 3,8          | 4,3   |
| 16 | 2,9           | 3,6   | 2,1       | 2,6   | 3,4         | 4,0   | 2,8             | 3,3   | 3,8        | 4,6   | 3,6          | 4,4   |
| 17 | 3,0           | 3,3   | 2,6       | 3,3   | 3,4         | 4,1   | 3,1             | 3,8   | 3,6        | 4,0   | 2,8          | 3,1   |
| 18 | 2,1           | 2,8   | 3,3       | 4,2   | 3,4         | 4,2   | 3,5             | 3,8   | 3,1        | 3,5   | 3,2          | 3,8   |
| 19 | 2,0           | 2,8   | 2,9       | 3,5   | 2,5         | 3,3   | 3,7             | 4,4   | 2,9        | 3,3   | 2,6          | 3,3   |
| 20 | 2,9           | 3,2   | 1,9       | 2,6   | 3,1         | 3,8   | 2,5             | 3,3   | 4,1        | 4,5   | 3,7          | 4,0   |
| 21 | 2,9           | 3,7   | 2,3       | 2,8   | 2,3         | 2,7   | 3,4             | 4,0   | 4,1        | 4,5   | 3,0          | 3,7   |
| 22 | 2,0           | 2,4   | 2,2       | 2,7   | 3,7         | 4,5   | 3,7             | 4,6   | 3,0        | 3,8   | 3,1          | 3,4   |
| 23 | 2,7           | 3,4   | 2,2       | 2,6   | 2,5         | 3,4   | 3,4             | 3,9   | 3,5        | 4,0   | 2,8          | 3,1   |
| 24 | 2,7           | 3,0   | 2,9       | 3,3   | 2,7         | 3,5   | 2,8             | 3,2   | 3,4        | 3,9   | 2,5          | 3,3   |
| 25 | 2,1           | 2,6   | 3,0       | 3,8   | 2,6         | 3,2   | 3,3             | 3,7   | 2,8        | 3,4   | 3,7          | 4,1   |
| 26 | 2,7           | 3,4   | 2,1       | 2,7   | 3,7         | 4,2   | 3,7             | 4,6   | 3,2        | 3,8   | 2,9          | 3,5   |

**Контрольная группа**

| №  | Мотиваци-<br>онный |       | Проек-<br>тивный |       | Когни-<br>тивный |       | Техноло-<br>гический |       | Креа-<br>тивный |       | Регуля-<br>тивный |       |
|----|--------------------|-------|------------------|-------|------------------|-------|----------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|-------|
|    | До                 | После | До               | После | До               | После | До                   | После | До              | После | До                | После |
| 1  | 2,4                | 2,7   | 2,9              | 2,8   | 2,7              | 3,0   | 2,8                  | 2,8   | 4,2             | 4,3   | 2,5               | 2,6   |
| 2  | 2,3                | 2,2   | 2,0              | 1,8   | 2,8              | 2,5   | 2,8                  | 2,8   | 3,9             | 4,2   | 3,3               | 3,0   |
| 3  | 3,0                | 3,2   | 2,2              | 2,0   | 2,7              | 2,6   | 3,3                  | 3,2   | 4,0             | 4,3   | 2,9               | 2,7   |
| 4  | 2,6                | 2,9   | 3,4              | 3,3   | 3,5              | 3,3   | 3,7                  | 3,8   | 3,5             | 3,5   | 3,4               | 3,4   |
| 5  | 2,7                | 2,9   | 2,4              | 2,7   | 3,7              | 3,7   | 3,3                  | 3,1   | 3,7             | 3,8   | 3,6               | 3,8   |
| 6  | 2,1                | 2,3   | 3,1              | 3,3   | 2,6              | 2,8   | 3,9                  | 4,0   | 3,4             | 3,4   | 3,5               | 3,5   |
| 7  | 2,3                | 2,4   | 2,3              | 2,3   | 2,4              | 2,3   | 3,0                  | 3,1   | 4,0             | 3,9   | 3,2               | 2,9   |
| 8  | 3,1                | 2,9   | 3,0              | 3,2   | 2,9              | 3,3   | 3,7                  | 3,6   | 3,6             | 3,8   | 3,1               | 3,2   |
| 9  | 3,1                | 2,9   | 3,3              | 3,5   | 3,0              | 3,3   | 3,5                  | 3,8   | 3,7             | 3,9   | 2,8               | 2,8   |
| 10 | 2,8                | 2,7   | 3,3              | 3,4   | 3,1              | 3,4   | 3,0                  | 3,2   | 3,4             | 3,5   | 3,7               | 3,9   |
| 11 | 2,4                | 2,6   | 2,2              | 2,1   | 2,8              | 2,8   | 3,4                  | 3,6   | 3,3             | 3,5   | 3,6               | 3,9   |
| 12 | 2,4                | 2,2   | 3,4              | 3,4   | 2,7              | 2,7   | 2,6                  | 2,6   | 4,2             | 4,4   | 2,8               | 3,1   |
| 13 | 3,0                | 2,8   | 3,3              | 3,6   | 2,9              | 3,2   | 2,8                  | 2,9   | 4,0             | 4,1   | 2,5               | 2,6   |
| 14 | 3,1                | 3,2   | 2,4              | 2,7   | 2,5              | 2,7   | 3,2                  | 3,1   | 3,5             | 3,6   | 3,6               | 3,4   |
| 15 | 3,1                | 3,1   | 2,5              | 2,6   | 2,3              | 2,2   | 2,6                  | 2,4   | 4,0             | 4,2   | 3,4               | 3,4   |
| 16 | 2,2                | 1,9   | 2,3              | 2,4   | 3,1              | 3,3   | 3,8                  | 4,0   | 3,6             | 3,7   | 3,6               | 3,7   |
| 17 | 3,2                | 3,5   | 2,4              | 2,4   | 2,8              | 3,0   | 2,5                  | 2,8   | 2,9             | 3,2   | 2,8               | 2,7   |
| 18 | 2,4                | 2,2   | 3,4              | 3,2   | 2,3              | 2,4   | 3,0                  | 3,1   | 3,5             | 3,4   | 3,7               | 3,4   |
| 19 | 2,8                | 2,8   | 2,9              | 2,9   | 3,4              | 3,6   | 3,6                  | 3,8   | 4,0             | 4,0   | 3,8               | 3,7   |
| 20 | 3,1                | 2,9   | 2,1              | 1,9   | 2,9              | 3,0   | 2,6                  | 2,9   | 3,3             | 3,4   | 3,1               | 3,3   |
| 21 | 2,6                | 2,5   | 2,4              | 2,2   | 3,5              | 3,3   | 3,7                  | 4,0   | 3,2             | 3,5   | 3,9               | 3,8   |
| 22 | 2,8                | 2,6   | 2,5              | 2,3   | 3,5              | 3,7   | 3,4                  | 3,5   | 3,6             | 3,7   | 2,9               | 2,7   |
| 23 | 2,2                | 2,4   | 2,2              | 2,5   | 2,6              | 2,7   | 2,7                  | 2,7   | 3,4             | 3,2   | 3,1               | 3,3   |
| 24 | 2,2                | 2,5   | 2,3              | 2,2   | 3,5              | 3,7   | 3,9                  | 4,0   | 3,0             | 2,9   | 2,7               | 2,4   |
| 25 | 2,8                | 2,7   | 2,7              | 2,9   | 2,4              | 2,2   | 3,3                  | 3,6   | 4,2             | 4,4   | 3,7               | 3,6   |
| 26 | 3,0                | 3,1   | 3,1              | 3,4   | 3,4              | 3,3   | 3,5                  | 3,5   | 3,7             | 3,8   | 2,8               | 2,8   |