

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ОРИЩЕНКО НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

О.В. Груздева 30.10.18
Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

30.10.2018 Каблукова И.Г.
Научный руководитель
к.п.н., доцент Цвельох И.П.

30.10.2018 И.П. Цвельох
Обучающийся

Орищенко Н.А.

30.10.2018 Орищенко Н.А.

Красноярск 2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	11
1.1. Сущность понятия «готовность педагогического коллектива дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности».....	11
1.2. Формирование готовности коллектива педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности как объект управления.....	18
1.3. Модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации.....	33
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	40
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОО К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	43
2.1. Организация и методы исследования.....	43
2.2. Реализация управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности.....	54
2.3. Результаты эмпирического исследования и их обсуждение.....	60
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На социальном и педагогическом уровне актуальность исследования определяется социальным и государственным заказом. Осознание динамики инновационных процессов в системе образования России (введение ФГОС, реализация международных программ, курс на информатизацию, утверждение профессионального стандарта педагога и др.) актуализировало потребность в готовности педагогических коллективов образовательных организаций к осуществлению инновационной деятельности. Прежде всего, инновационные процессы сегодня касаются системы дошкольного образования как первого этапа, обеспечивающего раскрытие и развитие потенциальных способностей ребёнка, от которого зависит качество всех следующих уровней образования человека. В данных обстоятельствах возникает необходимость изменения процесса дошкольного образования для обеспечения нового качества его результатов.

Под инновационной деятельностью в целом понимается комплексная работа педагогического коллектива по созданию, разработке, освоению, использованию и распространению новшеств, позволяющих достигать качественно иных результатов образования [53]. Очевидно, что содержание педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе существенно отличается от традиционного, однако, в организациях дошкольного образования часто придерживаются консервативных педагогических канонов. Тем не менее, инновационные изменения в современной образовательной сфере приобретают системный характер. Факторами роста числа инноваций в дошкольном образовании, по утверждению М.М. Поташника, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой, выступают:

– необходимость активного поиска решений существующих актуальных проблем в дошкольном образовании;

- неуклонное стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых ДОО услуг населению;
- подражание другим дошкольным организациям;
- интуитивное представление педагогов, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;
- постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами и желание их улучшить;
- стремление педагогов реализовать знания и компетентность;
- возрастающие требования и запросы родителей к уровню образованности своих детей;
- конкуренция между дошкольными образовательными организациями и пр. (М.М. Поташник [71], В.А. Сластенин, Л.С. Подымова [82], Т.И. Шамова [108]).

В Федеральном «Законе об образовании» в РФ от 29 декабря 2012 подчеркивается необходимость направленности ДОО на организацию и осуществление научно-методической, исследовательской, экспериментальной и инновационной работы, однако, результаты такой работы носят вероятностный характер, и не все его последствия возможно предугадать. Предотвращение ошибок и упущений возможно при грамотном моделировании инновационных процессов в ДОО и компетентном управлении формированием готовности всего педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Степень научной разработанности проблемы. В трудах отечественных ученых Г.М. Борликова, В.И. Загвязинского, Г.Л. Ильина, А.Б. Панькина, Л.С. Подымовой, М.М. Поташника, А.И. Пригожина, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и др. исследованы проблемы инноваций при проектировании педагогической деятельности, развивающей образовательно-воспитательной среды, управления инновационными процессами в целом.

Проблемы управления инновационными процессами, в том числе в

дошкольном образовании, разрабатываются А.Г. Асмоловым, К.Ю. Белой, Т.А. Данилиной, П.И. Третьяковым, И.А. Урминой и др. В трудах Д.Б. Богдавленной, М.В. Волкова, А.К. Марковой и др. изучены основы инновационной педагогической деятельности, связанные с творчеством, с преодолением профессиональных стереотипов и консерватизма.

Однако проблема управления формированием готовности к инновационной деятельности педагогов в дошкольных образовательных организациях до сих пор окончательно не решена. Анализ степени изученности проблемы формирования готовности педагогических коллективов к инновационной деятельности, управления этим процессом в ДОО, а также ее очевидная актуальность для педагогической практики позволили установить ряд **противоречий**:

– между требованиями профессионального стандарта к педагогам ДОО и недостаточным уровнем сформированности готовности к инновационной деятельности как фактора развития их профессионализма;

– между объективной необходимостью обеспечения формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности и недостаточной разработанностью результативных организационно-педагогических условий и моделей управления данным процессом в дошкольной образовательной организации.

Проблема исследования: каковы организационно-педагогические условия в управлении формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Поиск путей оптимальных решений данной социально значимой проблемы обусловил тему диссертационного исследования: *«Управление формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации»*.

Объект исследования: процесс формирования готовности

педагогического коллектива к инновационной деятельности в образовательной организации.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия в управлении формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Цель исследования: обосновать, разработать и в ходе опытно-экспериментальной работы проверить организационно-педагогические условия в управлении формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Гипотеза: процесс формирования готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности будет результативен, если:

на теоретическом уровне

– раскрыта сущность понятия «готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации»;

– определены критерии готовности педагогов к инновационной деятельности;

– теоретически обоснована и разработана модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности;

на практическом уровне реализованы организационно-педагогические условия в управлении данным процессом:

– организована реализация образовательной программы методической службы, предполагающей развитие личностных способностей и профессиональной компетентности средствами обучающих и развивающих мероприятий;

– обеспечено преодоление контекстных профессиональных затруднений педагогов в рамках стимулирующих мероприятий группового и индивидуального консультирования.

Задачи:

1) раскрыть сущность понятия «готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации», выделить компоненты в ее структуре;

2) определить критерии готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации;

3) обосновать и разработать модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации;

4) проверить результативность реализации организационно-педагогических условий в управлении формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в ДОО.

Методологическую основу исследования составляют:

– общенаучные принципы системности и детерминации;
– деятельностный подход, позволяющий рассматривать педагогический коллектив в качестве субъекта инновационной деятельности.

Теоретической основой исследования выступают:

– теория профессионального становления и развития (D. Super, J. Holland, Э. Берн; Л.Н. Горбунова, Л.М. Митина, Л.С. Подымова и др.);

– теоретические представления о феномене готовности педагога к инновационной деятельности (К.Ю. Белая, Е. Егорова, Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Шавшаева и др.);

– концепции организации инновационной деятельности педагогов образовательной организации (А.Г. Асмолов, Г.Л. Ильин, Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, В.А. Слостенин, В.В. Краевский и др.);

– научные представления о профессиональных компетенциях (И.Б. Игнатова, Н.И. Исаева, Г.К. Селевко, В.Д. Шадриков и др.) и профессиональных затруднениях педагога (А.П. Виноградова, Е.Н. Зубкова, Л.В. Коломийченко, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова,

Э.Э. Сыманюк, И.П. Цвелюх и др.).

Методы исследования:

– *теоретические*: анализ, сравнение, обобщение, моделирование;
– *эмпирические*: опрос, анкетирование, педагогический эксперимент, методы психолого-педагогической диагностики; методы математической и статистической обработки и представления полученных данных.

Этапы исследования

Первый этап – теоретико-поисковый. Анализ научных и методических источников, конкретизация исследовательского аппарата; выявление теоретико-методологических оснований исследования, обобщение теоретического материала, моделирование.

Второй этап – экспериментальный. Реализация опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Третий этап – заключительно-обобщающий. Обработка, анализ и интерпретация результатов исследования, оформление текста.

База исследования: Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № XXX ОАО «Российские железные дороги». В опытно-экспериментальной работе принял участие педагогический коллектив в составе 24 педагогов.

Научная новизна исследования:

– разработана модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, которую возможно реализовать в конкретной ДОО;

– выявлены критерии и уровни готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации, что обогащает научные представления о данном феномене.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные автором материалы создают основу для реализации научно обоснованных организационно-педагогических условий в управлении

формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности.

На защиту выносятся следующие **положения**.

1. Готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации представляет собой динамический многоуровневый комплекс профессиональных и личностных качеств, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены как единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения), аффективного (положительного отношения к инновациям) и деятельностного компонентов.

2. Критериями готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации выступают: *мотивационный*: стремление к преобразованию собственного опыта, конструирование профессиональной деятельности на основе новых целей и задач; постановка задач самообразования; принятие ценности реализации инновации; установка на сотрудничество, открытость в межличностных отношениях; *когнитивный*: информированность (осведомленность) о новациях, овладение способами развития профессиональных знаний, понимание сущности инновационной деятельности; *деятельностный*: актуализация профессиональных способностей, овладение способами и средствами инновационной деятельности; *личностный*: субъектность (способность быть субъектом профессиональной жизни): умение формулировать затруднения и проблемы своей практики, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений, адекватная самооценка профессиональной компетентности, умение выявлять позитивные и негативные моменты совместной образовательной деятельности.

3. Модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации включает следующие компоненты: целевой,

методологический, содержательно-процессуальный и оценочно-результативный. Свидетельством результативности модели является динамика диагностических показателей.

4. Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими результативность модели, выступают: реализация образовательной программы методической службы, предполагающей развитие личностных способностей и профессиональной компетентности средствами обучающих и развивающих мероприятий; помощь в преодолении контекстных профессиональных затруднений педагогов в рамках стимулирующих мероприятий группового и индивидуального консультирования

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования внедрены в ЧДОУ «Детский сад № XXX ОАО «Российские железные дороги»; обсуждены на семинарах и заседаниях кафедры педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева. По результатам исследования опубликовано 2 статьи:

1. *Орищенко Н.А.* Управление формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации // Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков: сборник статей / отв.за вып. О.В. Груздева; ред.кол.; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 408 с. С. 142–150.

2. *Орищенко Н.А.* Организационно-педагогические условия в управлении формированием готовности педагогического коллектива дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности // novainfo.ru: электрон. научно-метод. журн. № 93-1, 2018. URL: novainfo.ru/article/15931.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение. Текст диссертации сопровождается рисунками и таблицами.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1. Сущность понятия «готовность педагогического коллектива дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности»

Любые изменения общества задают новые векторы развития образования. В числе вызовов современности А.Г. Асмолов обозначает в качестве ключевых: рост неопределенности, нарастание сложности задач, движение общества к разнообразию [4, с. 1].

В контексте этих вызовов на государственном уровне предложены решения:

– спроектированы стандарты образования на основе системно-деятельностной методологии, отраженной в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова;

– утверждены профессиональные стандарты, предполагающие компетентностные и ценностные ориентиры для подготовки педагогов дошкольного и школьного образования;

– разработаны концепции развития образования [там же].

Концепция непрерывных изменений образования в ответ на вызовы времени подразумевает инновации не только как органичную часть повседневной работы [83], но и как свидетельство готовности педагога осуществлять деятельность на высоком уровне профессионализма [30, 59, 62]. В зарубежных и отечественных исследованиях последних лет как наиболее важный фактор, влияющий на качество образования, установлена личность педагога [87, 118].

Феномен готовности к профессиональной деятельности в науке выступает предметом исследований на нескольких уровнях [97]:

– на уровне личности, где готовность рассматривается как интегративное выражение индивидуально-личностных качеств, обусловленное содержанием и характером предстоящей деятельности (Б.Г. Ананьев, С.А. Бондаренко, А.Н. Леонтьев, Е.В. Шорохова и др.);

– на личностно-деятельностном уровне, где готовность понимается как действие всех сторон личности, позволяющее эффективно решать профессиональные задачи (А.А. Деркач и Н.В. Кузнецов, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, Л.Г. Семушина, В.А. Сластенин и др.);

– на функциональном уровне – как отражение способности к мобилизации и актуализации психических и физических ресурсов для осуществления деятельности (С.А. Дружилов, Е.П. Ильин и др.);

– на уровне компонентного состава в структуре готовности (В.А. Адольф, Л.В. Лежнина и др.).

О. Абдуллина и Н. Маркова утверждают, что «инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества» [1]. Значит, развитие образования не может быть осуществлено иначе, чем через инновационные процессы, которые раскрываются через категорию «деятельность» и представляют собой комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [95, с. 7].

Т.И. Шамова в инновационном процессе выделяет содержательную и организационную стороны: «Содержательная сторона – это научная идея и технология ее реализации, а нововведения – это организационный механизм использования инноваций, позволяющий перевести систему из одного качественного состояния в другое» [108, с. 12].

Заметим, что в педагогической литературе и в литературе по теории управления образованием отсутствует четкое различение понятий «инновационный процесс» и «инновационная деятельность», они употребляются как синонимы. В теории менеджмента «инновационная

деятельность» рассматривается как более узкое понятие, чем понятие «инновационный процесс».

В.Н. Гунин с соавторами [88] и исследователи в области управления образовательными учреждениями с тождественной позицией (С.Ф. Багаутдинова [8], В.И. Загвязинский [35], Н.Р. Юсуфбекова [112]), дают следующую интерпретацию инновационной деятельности: это «...перевод конкретного новшества (нового образовательного средства) из области экспериментальной в практическую деятельность (школы, детского сада), где происходит его адаптация, модификация к имеющимся условиям, освоение и использование» [88, с. 3–4]. В отношении определения инновационной деятельности и мы придерживаемся взглядов данных авторов.

М. Кларин отмечает, что по своему основному содержанию данное понятие относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к изменениям в способах деятельности, стилях мышления субъекта инноваций на освоенном уровне профессионализма [42]. Следовательно, освоение новшеств, реализация нововведений становится атрибутивной характеристикой профессионализма деятельности и профессионализма личности педагога [31, 50]. Профессионализм деятельности – «качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой стабильностью и стабильной продуктивностью» [31, с. 59]. Профессионализм личности – «качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие» [там же].

Как мы видим, в акмеологии достижение профессионализма связано не только с обретением высших стандартов мастерства и профессиональной компетентности, но и с развитием личности, ее активности, обеспечивающих высокопродуктивную, с высокими показателями качества профессиональную деятельность.

По утверждению А.Г. Асмолова, «...профессиональным смыслом и оправданием деятельности» педагогов «является само существование детства». «Отстаивание качества детства профессионалами в области детствоведения – это одновременно и рациональное отстаивание достоинства и качества своей профессии и своей собственной жизни» [6, с. 2–4]. В связи с этим, в последние годы резко возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания [84], и поэтому нужен новый тип педагога, умеющего реализовывать собственную субъектность, интенсивно саморазвиваться, применять нестандартные подходы и креативно мыслить, принимать новшества как данность и как возможность для дальнейшего развития участников образовательной среды [23].

Однако, по мнению В.Т. Кудрявцева, педагогический коллектив традиционного дошкольного образовательного учреждения находится на низком уровне восприимчивости к педагогическим новациям, слабо развита его мотивационная готовность к освоению нового, знания педагогов в области педагогических новшеств характеризуются как несистемные и поверхностные [49]. В.И. Загвязинский также утверждает, что педагогическая практика столкнулась как с отсутствием готовности и способности главных субъектов преобразований – педагогов – к восприятию нового, к пониманию сущности нововведений, так и с их неумением эффективно действовать в освоении новых идей на уровне образовательной организации [35, с. 5–14].

В целях выявления сущности понятия «готовность к инновационной деятельности педагогического коллектива», обратимся к ряду научных

положений об инновационной деятельности педагога.

Исследователи инновационной деятельности (М. Лапин, Ю. Карпова, М. Поташник, А. Пригожин, Н. Юсуфбекова и др.) выделяют в ней два аспекта: технологический (создание и распространение новшеств в способах деятельности) и личностный (ценности, мотивы, смыслы, позиции, цели). Отметим, что личностные образования составляют основу мотивационных структур деятельности, а их перестройка неизбежно влияет на изменение исполнительных структур деятельности – способов, средств деятельности и, следовательно, ее результатов. Таким образом, анализ содержания инновационной деятельности требует рассмотрения как внешней, предметной сферы деятельности, так и внутренней, психологической сферы личности. С такого угла зрения инновационная деятельность – это деятельность, направленная на преобразование всего комплекса личностных ресурсов субъекта, которые обеспечивают не только адаптацию к быстро меняющейся социальной и профессиональной реальности, но и возможность влияния на нее. Тогда *готовность к инновационной деятельности* можно рассматривать как определенную сформированность личностного ресурса человека, обеспечивающего свободу его самореализации в условиях изменения социальной реальности [50].

Л. Подымова и В.А. Сластенин, понимая под *готовностью педагога к инновационной профессиональной деятельности* интегративное качество личности, представляющее собой единство личностных и операциональных компонентов, обеспечивающих эффективность этой деятельности, выделяют в структуре готовности мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты [82].

И. Гавриш *готовность педагога к инновационной профессиональной деятельности* определяет как интегративное качество его личности, которое проявляется в диалектическом единстве всех структурных компонентов, свойств, связей и отношений. Структура готовности оказывается тождественной структуре функциональной психологической системы

инновационной педагогической деятельности и включает следующие компоненты: мотивы, цели, информационную основу и программу деятельности, а также блок принятия решения и подсистему профессионально важных качеств личности [24].

А.А. Дубасенюк и коллегами предложена структура готовности к инновационной педагогической деятельности, включающая следующие компоненты: целевой, мотивационный, когнитивный (содержательный), деятельностно-практический и оценочно-результативный [73]. При этом авторы также отмечают, что данная готовность является личностным образованием, опосредующим зависимость между эффективностью деятельности педагога и его направленностью на совершенствование своего профессионального уровня [там же].

Исследователями Васякиной А.С. и Шепиловой Н.А. в структуре инновационной деятельности выделены:

1) умение педагога осуществлять инновационную педагогическую деятельность;

2) способность проектировать и конструировать педагогические инновации, т.е. профессионально отбирать содержание новшества, проектировать реализацию этого содержания методами современных педагогических технологий;

3) способность предвосхищать результат, который может быть получен в ходе реализации инновации, описывать критерии оценивания эффективности спроектированной новации [19, с. 353–354].

Содержательное наполнение определения «готовности педагога образовательной организации к инновационной деятельности» дают В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян [53, с. 11–21.] и Г.П. Новикова [66, с. 3–6.], выделяя следующие компоненты готовности педагогов к инновациям:

– наличие мотива включения в данную деятельность;

– комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования и управления, об инновационных моделях и технологиях образования, о достижениях практики;

– компетентность в области педагогической инноватики.

К.Ю. Белая, рассматривая личностно-профессиональные качества педагога ДОО, обращает внимание на то, что потребность к нововведениям, умение уйти «от власти традиций», потребность в активной личности, готовой к креативному мышлению, – должны стать его неизменными спутниками. При этом педагогу ДОО необходимо находить новые идеи и максимально использовать все возможности их реализации; быстро ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска; системно подходить к отбору и организации нововведений; готовиться к преодолению возникающих препятствий и трудностей; развивать способность к рефлексии, самоанализу [10, с. 28].

Следовательно, мы, вслед за А.А. Майером, можем утверждать, что *готовность педагога к инновационной деятельности* – это динамический многоуровневый комплекс профессиональных и личностных качеств, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены как единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения), аффективного (положительного отношения к инновациям) и деятельностного компонентов [58].

Таким образом, в структуре *готовности педагога к инновационной деятельности* целесообразно выделить мотивационного (наличие положительного отношения к инновациям и мотивационной направленности на их реализацию), когнитивного (знание теоретических основ педагогической инноватики, целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы), личностного (активность саморазвития), и деятельностного (активность в разработке, освоении и использовании инноваций) компонентов.

Подчеркнем, что готовность всех субъектов педагогического коллектива к инновационной деятельности – это одно из необходимых факторов-условий реализации инновационной деятельности в образовательной организации, поскольку именно благодаря коллективным усилиям педагогов возможно изменение качества образовательного процесса как ее основной цели.

1.2. Формирование готовности коллектива педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности как объект управления

В современном образовании существует термин «управление изменениями». Важно, чтобы, по словам А.Г. Асмолова, «...появилась система...развивающего, проектирующего управления» [5, с. 2]. Важным в этом контексте представляется рассмотрение понятия «управление», выявление его особенностей и возможностей в развитии инновационных процессов.

В словарях термин «управлять» трактуется как «править, давая ход, направления, распоряжаться» [92], «руководить, направлять деятельность, действия кого- чего-нибудь» [91].

В философии термин «управление» рассматривается как элемент и функция организованных систем различной природы (биохимических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности [101].

В обобщенном виде управление выступает как определенный тип взаимодействия субъекта с объектом, которое характеризуется тем, что субъект управления направляет объекту управления импульсы воздействия (команды), а объект управления получает их и функционирует в соответствии с ними.

Теоретические основы и методы управления образовательной организацией наиболее полно представлены в работах Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. Опираясь на их исследования, можно выделить несколько позиций в рассмотрении понятия «управление»:

1) управление определяется как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого человека или группу [7, с. 19]. В данной трактовке управления слабо учитывается его «субъект-субъектная природа», активность признается только за *управляющим*, а *управляемый* в таком случае – это пассивный исполнитель, строго следующий навязанной норме и предписаниям;

2) управление представляет собой активное взаимодействие руководителей образовательной организации и других участников педагогического процесса по упорядочению системы и ее переводу в новое качественное состояние, более отвечающее выполнению поставленных задач [93];

3) управление определено как деятельность по реализации целей организации, как целенаправленная деятельность управляющего по согласованию субъектно-субъектных отношений и действий для поддержания системы и приведения ее в заданное (программированное) состояние. Здесь в управлении зафиксированы признаки специфической деятельности: функции (планирование, организация, контроль и руководство), целевое назначение (организация совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность этой совместности на достижение образовательных целей и целей развития) и субъект деятельности [54].

Существуют различные теоретические подходы к реализации управления. Они предписывают разные организационно-педагогические условия для эффективного управления:

1) системный (В.П. Беспалько, Г.Н. Сериков и др.), в том числе его составляющие:

– программно-целевой подход (С.Ф. Багаутдинова, Г.Н. Сериков, А.Н. Троян и др.),

– теория педагогического менеджмента (В.И. Зверева, С.В. Кульневич, Л.И. Фалюшина и др.),

– системно-квалиметрический подход (С.Ф. Багаутдинова, М.М. Калейчик и др.);

2) процессуальный подход (В.С. Лазарев и др.);

3) личностно-ориентированный (В.Я. Ляудис, Г.К. Селевко, И.С. Якиманская и др.);

4) социально-экономический (С.Н. Алиев, Г.А. Балыхин, А.Х. Бжихатлова, С.С. Белых, Л.В. Геращенко, С.В. Зарайкин, Н.С. Комлев, В.П. Михалев, Ю.В. Рябченко, А.А. Скамницкий, В.К. Чумаков и др.) и др.

Данное исследование ограничено дошкольной образовательной организацией, поэтому «управление» мы будем рассматривать в контексте структуры и особенностей функционирования ДОО.

Административное управление ДОО имеет линейную структуру:

I уровень – заведующий ДОО (во взаимодействии с коллегиальными органами управления). Управленческая деятельность заведующего обеспечивает: материальные; организационные; правовые; социально-психологические условия для реализации функции управления образовательным процессом в ДОО.

Объект управления заведующего – процессы, реализуемые коллективом. Управление на данном уровне осуществляется в режиме развития и функционирования.

II уровень – заместитель по учебно-воспитательной работе, старший воспитатель, заведующий хозяйством, старшая медицинская сестра;

Объект управления второго уровня – часть коллектива (структурное подразделение) согласно должностным обязанностям.

Управление на данном уровне осуществляется в режиме опережения.

III уровень управления – педагоги-воспитатели и др. специалисты.

Объект управления – воспитанники и родители (законные представители) воспитанников.

Управление на данном уровне осуществляется в режиме функционирования и проектного управления.

Руководитель ДОО выполняет стратегическое управление. Инновационная деятельность педагогов основывается на следующих документах:

- Программа развития ДОО;
- Программа инновационной деятельности ДОО (с представленным планом инновационной деятельности);
- Положение о творческих группах;
- Положение о повышении квалификации педагогических работников и др.

Таким образом, управление ДОО осуществляется в двух направлениях:

- первое – собственно управление – управление процессами посредством реализации управленческих функций анализа, целеполагания, планирования, организации, регулирования и контроля,
- второе – управление коллективом педагогов и сотрудников. Этот аспект деятельности руководителя образовательной организации обозначается понятием «руководство».

В свою очередь, в работе руководителя с коллективом ДОО возможно выделение нескольких направлений, среди которых одним из важных выступает подготовка коллектива к внедрению новаций, т.е., по сути – формирование готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Обзор дефиниций позволяет отметить, что термин «подготовка» есть формирование «готовности», а «готовность» – это цель и результат формирования.

В педагогике термин «формирование» используется достаточно часто: формирование интеллектуальной, мотивационной и других сфер личности, формирование личностных качеств, формирование характера, формирование коллектива и пр. *Формирование* – значит придание чему-либо определенной формы (формировать – придавать определенную форму, законченность; породить) [90]. Формирование – межнаучное понятие, оно считается еще не установившейся педагогической категорией, несмотря на очень широкое его применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов. Иногда в педагогической литературе прежних лет понятие «формирование» употреблялось для обозначения неуправляемых, случайных воздействий на личность, иногда – для обозначения процессов «привития» заданных качеств личности. Позже педагоги пришли к выводу, что применять категорию «формирование» к человеку как внешнее принуждение, как насилие над ним, – научно некорректно, поскольку антигуманно и антидемократично. Возможно, такое понимание – отголосок периода, когда категория «формирование» носила оттенок лепки, негибкости, твердости в работе с людьми, когда преобладало стремление уложить каждого в прокрустово ложе идеологического шаблона [86, с. 127].

Сущность категории «формирование» раскрывается в научной литературе с различных сторон. В энциклопедической трактовке [См.: 89, 90, 92] «форма» понимается внешнее очертание, внешний вид, выражение какого-либо содержания.

Общефилософская интерпретация сопряжена с сопоставлением категорий «содержание» и «форма»: содержание – наполнение целого, частей, компонентов чем-то конкретным, форма – внутренняя организация содержания. В процессе любого развития возникает несоответствие содержания и формы, которое на определенном этапе приводит к «сбрасыванию» старой формы и возникновению новой, соответствующей развившемуся содержанию. Формироваться – означает образовываться, повышать зрелость, оформляться, приобретать внешне обнаруживающуюся

определенную форму. Формирование – закономерное, обусловленное, объективно свойственное всяким внутренним изменениям (развитию, росту) явление.

Категория «формирование» применительно к личности обозначает на сегодняшний день признание объективно существующего и обозначаемого ею феномена внутренне происходящих у человека и внешне проявляющихся изменений, которые не в наших силах запретить либо аннулировать. «Присвоение индивидом человеческого опыта – это процесс единства изменений содержания и формы, это обязательно процесс его формирования» [86, с. 128].

Психологи рассматривают формирование как процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности [103].

Формирование – процесс, направленный на определенные изменения в человеке (появление физических и личностных новообразований) и ведущий к завершённому результату, что с одной стороны, подразумевает некую законченность, достижение уровня зрелости, устойчивости человеческой личности [68].

С другой стороны, как отмечает А.М. Столяренко, «...формирование не имеет признака «финальности», конца, доведения до некоторого совершенного состояния, на котором происходит остановка. Оно бесконечно и непрерывно в жизни человека. В этом процессе можно выделить стадии первичного формирования, становления личности (от рождения до взрослости) и ее дальнейшего формирования (совершенствования или, напротив, ухудшения, дегградации, распада)» [86, с. 128].

Исследователи подчеркивают, что «каждый человек призван формироваться так, чтобы он мог решить три основные задачи, стоящие перед поколением людей, к которому он принадлежит:

- 1) освоить опыт предыдущих поколений,

- 2) обогатить и приумножить этот опыт,
- 3) передать весь опыт следующему поколению» [86, с. 152].

Данное положение возможно экстраполировать и на формирование человека как профессионала (педагога).

Возникает проблема движущих сил формирования, их внешних и внутренних источников. «Педагогику интересует, прежде всего, целенаправленное использование движущих сил, факторов. С этих позиций педагогическое формирование личности – это организация и реализация педагогической системы совместной работы с нею, содействие ее самоформированию и создание благоприятных условий для этого, – отмечает А.М. Столяренко [там же].

Таким образом, процесс формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности – процесс управляемый, и он требует изменений и обновлений в организации методической работы с педагогическим коллективом.

Процесс формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, прежде всего, обусловлен конкретными профессиональными затруднениями и проблемами педагогов, разрешение которых детерминированы многими обстоятельствами профессиональной деятельности, личностными характеристиками, достигнутым уровнем развития педагогического опыта, самосознания, мастерства и свободы действий.

Система внутренних и внешних условий и факторов поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого, и также входящих в него компонентов, обозначается общенаучной категорией «контекст». Таким образом, любое затруднение как переживание педагогом неудовлетворенности собой и невозможности действовать в конкретной профессиональной ситуации, вызванное объективными и субъективными факторами, является контекстным.

Опираясь на основные идеи теорий смысла, самоактуализации, профессиональной активности и педагогических затруднений [21, 26, 57, 61, 70, 85, 102, 104–106, 114, 115], а также в соответствии со структурой готовности педагогов к инновационной деятельности, в рамках нашего исследования можно выделить:

– мотивационный контекст, т.е. контекст ценностей и смыслов, в котором затруднения переживаются как необходимость изменения направленности, идеалов, мотивов изменений профессиональной педагогической деятельности;

– когнитивный контекст, т.е. контекст теоретических установок, где затруднения вызываются сложностью овладения теоретическими сведениями и недостаточностью знаний;

– деятельностный контекст, отражающий отсутствие или недостаток опыта применения средств, методов, способов, приемов обучения и воспитания, особенно ярко проявляющийся в широком контексте инноваций;

– личностный/экзистенциальный контекст, в котором педагог, являясь рефлекслирующим субъектом, испытывает необходимость коррекции своих личностных качеств, раскрытия креативных возможностей в «строительстве» самого себя, своего общения и в целом своей жизни.

Педагог, оценивая инновации, пропускает их через свою систему ценностей и личностных смыслов, выбирая в первую очередь те из них, которые могут быть реально освоены, и могут использоваться без разрушения привычных способов профессиональной деятельности. Тревога, фрустрация, страх перед новым, чувство неуверенности в своих силах – состояния, вызываемые непониманием сути нововведений или необходимостью отказа от сложившихся психолого-педагогических позиций и методических предпочтений, – отворачивают педагогов от инноваций и создают сильнейшие внутренние препятствия на пути внедрения нового [36, с. 3–21].

Исходя из обозначенных выше аспектов, выделим критерии готовности педагога к инновационной деятельности:

– *мотивационный*: стремление к преобразованию собственного опыта, конструирование профессиональной деятельности на основе новых целей и задач; постановка задач самообразования; принятие ценности реализации инновации; установка на сотрудничество, открытость в межличностных отношениях;

– *когнитивный*: информированность (осведомленность) о новациях, овладение способами развития профессиональных знаний, понимание сущности инновационной деятельности;

– *деятельностный*: актуализация профессиональных способностей, овладение способами и средствами инновационной деятельности;

– *личностный*: субъектность (способность быть субъектом профессиональной жизни): умение формулировать затруднения и проблемы своей практики, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений, адекватная самооценка профессиональной компетентности, умение выявлять позитивные и негативные моменты совместной образовательной деятельности.

Для выявления отношения педагогов ДОО к инновационной деятельности как составляющей их профессионализма было осуществлено анкетирование. В опросе приняли участие 24 педагога: воспитатели, музыкальные руководители, административные работники ДОО. По итогам анкетирования выявлено следующее.

Отношение педагогов к инновационной деятельности отражено на рисунке 1.

Отношение педагогов к ИД

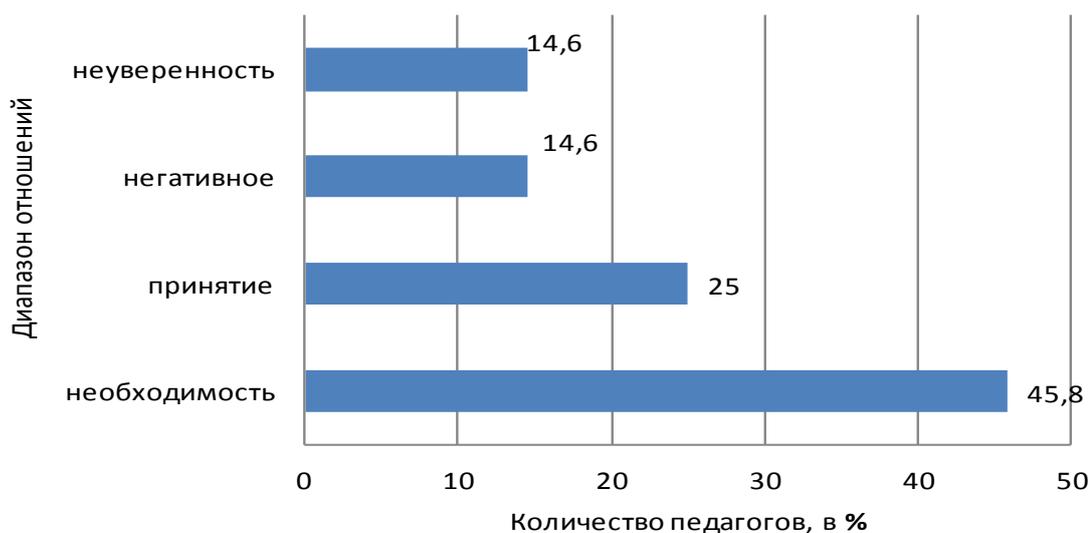


Рис. 1. Диапазон отношений педагогов к ИД

– 45,8% участников опроса выразили мнение, что инновации необходимы, но не с перегрузками и переутомлением педагогов и детей;

– 25% педагогов ДОО принимают новшества как потребность в преобразовании сложившихся устоев, смены рутины;

– негативное отношение к инновациям выразили 16,6% опрошенных, отметивших, что традиционные методики уже проверены опытом и эффективны в работе;

– оставшиеся 12,6% педагогов ДОО испытывают неуверенность в реализации педагогических новшеств, осознавая ответственность за результаты внедрения новшеств.

Итоги анализа результатов анкетирования указывают на то, что для значительной доли педагогов ДОО, принимавших участие в опросе, готовность к инновационной деятельности является значимой составляющей профессионализма педагога. Примечательно, что они осознают высокую степень ответственности за последствия, которые в значительной мере могут негативно отразиться на физическом и психоэмоциональном состояниях субъектов образовательной среды (детей, их родителей, педагогических

работников), профессиональном и личностном статусе педагогов ДОО (личностные риски и риски диспозиции).

Точки зрения на ИД в собственной практике также различны (рисунок 2).

Точки зрения на ИД в собственной практике

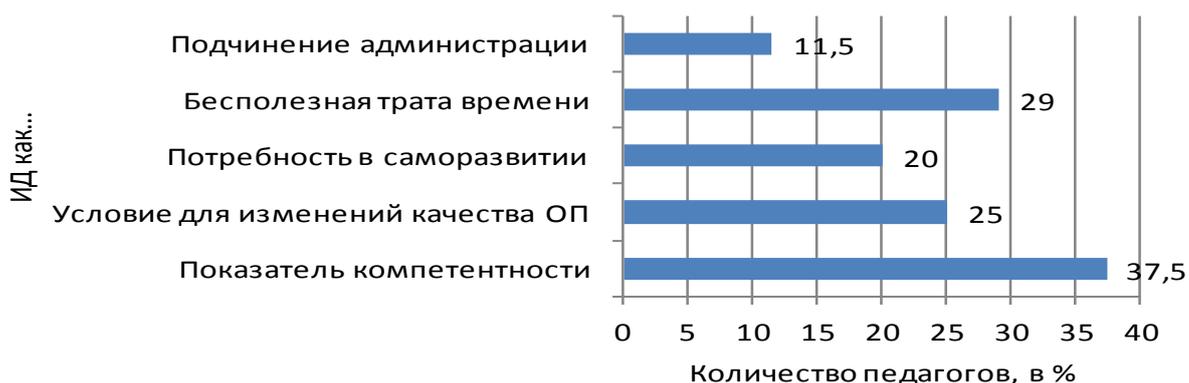


Рис. 2. Точки зрения педагогов на ИД

Инновационную деятельность как качественный показатель профессиональной компетентности педагога ДОО рассматривают 37,5% опрошенных.

25% педагогов ДОО отмечают, что инновационная деятельность создает условия для изменения качества образовательного процесса.

20% респондентов рассматривают инновационную деятельность как потребность в саморазвитии.

Однако, доля респондентов выражает негативное отношение к инновационной деятельности: 29% педагогов ДОО указывают на то, что инновационная деятельность – это бесполезная трата времени; оставшиеся 11,5% относятся к инновационной деятельности как к необходимости исполнения указаний административных и государственных структур образования.

Результаты опроса еще раз убеждают нас в том, что педагоги ДОО осознают необходимость инноваций в образовании, но при этом указывают

на то, что перед педагогом стоят многочисленные барьеры, препятствующие их успешной реализации. Особое внимание они обращают на факторы, затрудняющие формирование мотивационного аспекта готовности педагога ДОО к инновационной деятельности.

На вопрос «Чувствуют ли себя педагоги ДОО готовыми к освоению и внедрению новшеств в образовательный процесс?» получены следующие ответы (рисунок 3).

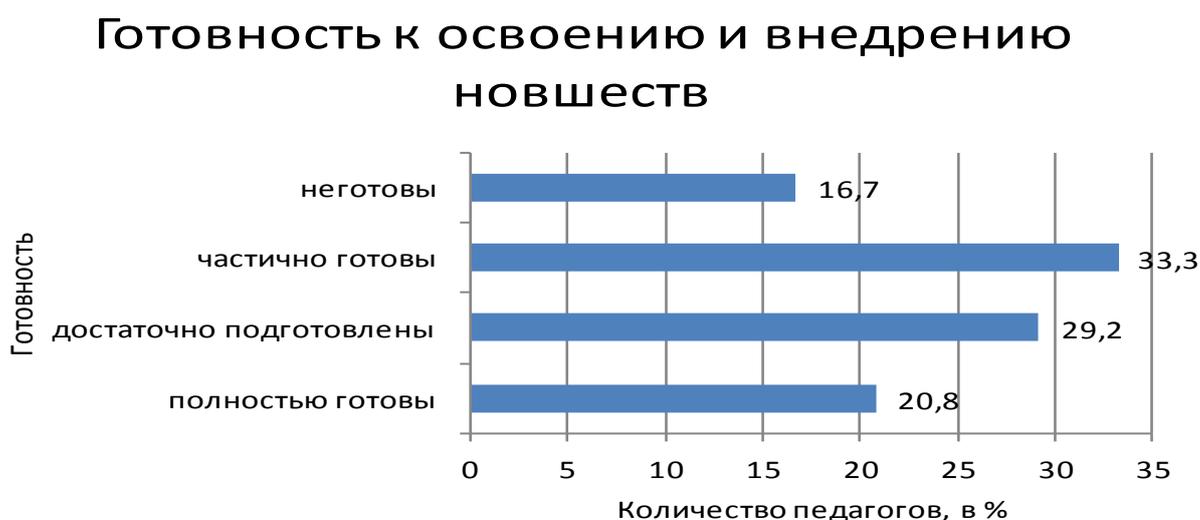


Рис. 3. Готовность педагогов к освоению и внедрению новшеств

20,8% опрошенных ответили, что полностью готовы к этому.

29,2% педагогов ДОО – достаточно подготовлены к освоению новшеств.

33,3% – частично готовы к внедрению нового в образовательный процесс ДОО.

Оставшиеся 16,7% указали на то, что они чувствуют себя психологически неготовыми к внедрению и освоению педагогических новшеств.

Опрос показал, что значительная часть (более половины) опрошенных педагогов готовы к инновационной деятельности, но вызывает тревогу оставшаяся часть. Значит, возникает необходимость поиска решения проблемы низкой мотивации педагогов ДОО к инновационной деятельности.

Какие причины побуждают педагогов ДОО к инновационной деятельности (рисунок 4).



Рис. 4. Причины, побуждающие педагогов к ИД

25% респондентов ответили, что применение новых технологий повышает интерес детей к учению и способствует воспитанию креативной, мобильной личности.

20,8% педагогов отметили интерес к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс ДОО.

16,7% высказали мнение о том, что инновационная деятельность повышает авторитет педагога среди родителей и воспитанников.

12,5% указали на то, что инновационная деятельность способствует укреплению профессионального опыта и проявлению мастерства.

12,5% педагогов выделили возможность приобретения нового статуса среди коллег, уважение к новатору-профессионалу.

8,3% подчеркнули, что в ходе инновационной деятельности у педагога формируется новый взгляд на себя как на самодостаточную личность.

4,2% отметили, что их радует поддержка администрации, равноправные отношения с ней.

В ходе анкетирования педагоги ДОО представили мнение о том, каким образом инновационная деятельность воздействует на мотивацию педагогов к повышению уровня профессионального мастерства (рисунок 5).

Воздействие ИД на мотивацию педагогов к повышению уровня профмастерства

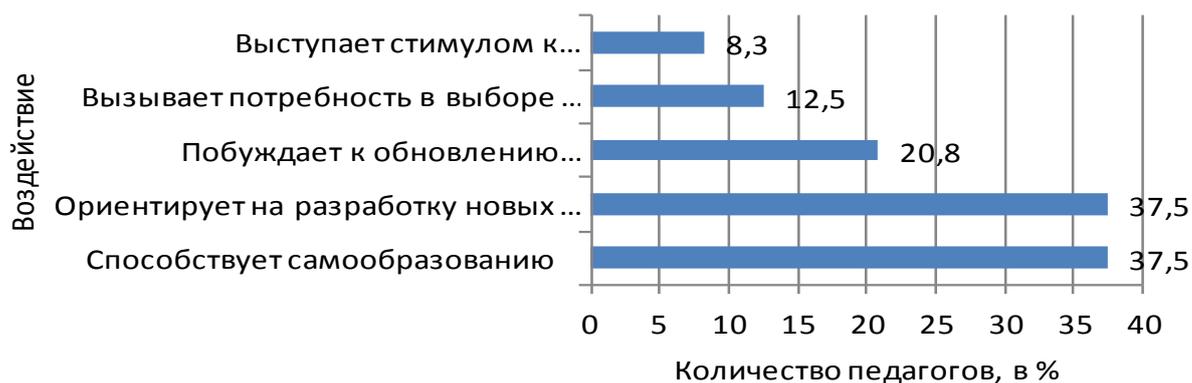


Рис. 5. Воздействие ИД на мотивацию педагогов к повышению уровня профмастерства

37,5% опрошенных ответили, что она способствует самообразованию.

37,5% указали на то, что инновационная деятельность ориентирована на разработку новых, нестандартных форм педагогического взаимодействия с детским коллективом.

20,8% считают, что инновации нацеливают на обновление и разработку методического и дидактического обеспечения занятия.

12,5% – внедрение новшеств вызывает потребность в критическом выборе новых подходов к педагогическому взаимодействию с детьми.

8,3% определили инновационную деятельность стимулом к самопознанию и саморазвитию.

Результаты анкетирования показали, что основными мотивационными стимулами к инновационной деятельности педагогов ДОО выступают: повышение интереса детей к образовательному процессу, возможность укрепления и повышения педагогического статуса, реализации накопленного

профессионального опыта и приобретение нового как возможность саморазвития и самоутверждения в профессии.

На вопрос «Хотят ли педагоги заниматься инновационной деятельностью с целью обновления образовательного процесса ДОО?» 75% респондентов ответили «да»; 20,8% высказали отрицание; 4,2% затруднились в ответе.

Для того чтобы выявить приоритетные инновации в дошкольном образовании, респондентам был задан вопрос о том, какие новшества им хотелось бы осваивать и внедрять в образовательный процесс. Ответы весьма разнообразны: овладение информационно-компьютерными технологиями; использование на занятиях электронных презентаций; проведение медиазанятий; применение здоровьесберегающих технологий; проведение практических исследований; использование метода проектирования; внедрение новых игровых технологий; использование на занятиях интерактивных технологий; применение психологических игр; проведение занятий в форме «круглых столов»; организация деловых игр; проведение занятий на английском языке; овладение технологией оформления портфолио; создание личного сайта и участие в педагогических интернет-форумах; приобретение опыта создания и использование на занятиях мультфильмов. Как видим, педагоги хотели бы использовать различные виды педагогических новшеств, как для обучения/воспитания дошкольников, так и для повышения уровня индивидуального профессионального мастерства.

В целом, представленные результаты анкетирования свидетельствуют о том, что педагоги ДОО обращают серьезное внимание на инновационную деятельность, но при этом указывают на необходимость разработки в коллективе четкой стратегии ИД, обновления методической работы в подготовке к ней, реализации условий для преодоления контекстных затруднений и практических проб в разработке инновационных образовательных проектов.

Подводя итоги сканирующего полевого исследования, отметим, что готовность педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности будет сформирована в том случае, если в разработаны организационно-педагогические условия в управлении этим процессом.

Представленные результаты анкетирования педагогов ДОО подтверждают актуальность исследования проблемы управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности, которая обусловлена обострением противоречия между объективной необходимостью в готовности педагога ДОО к инновационной деятельности в условиях модернизации образовательного процесса и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий в управлении этим процессом.

1.3. Модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации

Бесспорным считается обстоятельство, что для формирования способности и готовности к инновационной деятельности необходима специальная, целенаправленная работа специалистов образовательной организации по созданию специальных условий, и прежде всего, ее руководителя как субъекта управления процессом.

Методологические проблемы подготовки педагогов к осуществлению роли субъектов инновационной деятельности остаются острыми и сложными [34, 37, 65], поскольку пока ни в науке, ни в практике не существует установившихся адекватных моделей управления формированием готовности педагогов к реализации инновационных процессов (ни в среднем профессиональном образовании, ни в высшем, ни в системе повышения квалификации, ни образовательной деятельности методических служб), необходимость которых может быть обусловлена практическими нуждами в конкретных условиях управления реальным образовательным процессом в

организации. Следовательно, поиск адекватных моделей управления формированием готовности педагогов к реализации инновационной деятельности может быть оправдан в контексте управления реализацией инновационной стратегии целостного педагогического процесса, осуществляемой конкретной ДОО.

В психолого-педагогических исследованиях моделирование расценивается как высшая и особая форма наглядности и определяется как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования [25]. Необходимо отметить, что в основе моделирования лежит теория подобия, т.е. определенное соответствие между исследуемым предметом (оригиналом) и его моделью. Процесс моделирования позволяет систематизировать информацию об изучаемом явлении или процессе, предсказывать пути их более целостного описания, помогает увидеть полные связи между компонентами, открывает возможности для создания целостных классификаций. Моделирование позволяет не только сделать изучение наглядным, но и глубже раскрыть сущность исследуемого явления.

При построении модели мы опираемся на метод моделирования как всеобщий метод опосредованного изучения объектов, процессов и явлений. Такой подход базируется на философском определении модели В.А. Штоффа: «Модель – это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [111].

А.Н. Бахтин отмечает, что модель необходима для того, чтобы:

1) понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;

2) научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях;

3) прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект [9, с. 21–26.].

Согласно утверждению Б.А. Глинского и основываясь на принципе подобия, мы сможем иметь в большей степени достоверные структурно-функциональные связи модели и оригинала [25].

Произведенный анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной готовности к реализации инновационной деятельности педагогов (Н.Б. Березянская, Л.С. Гавриленко, И.О. Котлярова, В.С. Лазарев, В.А. Слостенин и др.) позволил разработать модель управления формированием готовности к инновационной деятельности педагогов ДОО (рисунок 8).

Целевой компонент модели представлен актуальными предпосылками (социальный заказ на педагога-воспитателя как субъекта инновационной деятельности; требования ФГОС ДО; требования, предъявляемые профессиональным стандартом к педагогу-воспитателю), и целью управления объектом: формирование готовности педагогического коллектива к ИД.

Методологический компонент модели содержит подходы. В моделировании использованы методологические подходы:

– *системный* (системное стимулирование проявления всех компонентов инновационной деятельности в их единстве);

– *компетентностный* (предполагает развитие готовности и возможности реализовать инновационную компетентность в профессиональной деятельности путем реализации необходимых компетенций);

– *лично-ориентированный* (актуализирует личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у педагога творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимости);

– *рефлексивный* (предполагает развитие способности педагога занимать

активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ребёнка).

Отметим принципы, положенные в основу разработанной модели.

1. Принцип объективности, который предполагает достоверность фактов, всесторонний подход к педагогическим явлениям и процессам, обоснованность положений, утверждений, выводов.

2. Принцип коллективного подхода в организации работы, который означает учет гетерохронности контингента педагогов. Этот принцип предусматривает выбор оптимальных интерактивных методов и форм совместной деятельности различных специалистов.

3. Принцип творческой самореализации, отражающий влияние контекстных затруднений педагогов на формирование готовности к инновационной деятельности.

4. Принцип системности: организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса.

Основными в реализации организационно-педагогических условий могут быть следующие методы и форматы работы с педагогами ДОО: анкетирование; командно-групповые консультации; семинары; практикумы; тренинги; круглые столы; открытые просмотры; взаимопосещения; мастер-классы; метод проектирования; работа в проблемных и творческих проектных группах.

Выделим этапы в формировании готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности:

– *диагностический*, направленный на выявление сформированности готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности;

– *теоретический*, направленный на изучение научно-методической, психологической, педагогической и нормативно-правовой литературы;

– *практический*, направленный на деятельностное формирование

готовности педагогов к инновационной деятельности;

– *оценочно-результативный*, направленный на осмысление и обобщение результатов.

К средствам развития профессиональной готовности педагогов можно отнести следующие: стимулирующие диагностические (анкеты, тесты, опросники), информационные (интернет, научные, методические и нормативно-правовые источники) средства и средства оперативного реагирования (практические творческие задания, упражнения).

Диагностический этап модели управления направлен на анализ состояния готовности педагогического коллектива к ИД. Отметим, что диагностические мероприятия проводились до и после реализации, методики диагностики представлены далее в таблице. В качестве аргумента, свидетельствующего о результативности модели, выступает динамика диагностических показателей.

Содержательно-процессуальный компонент на теоретическом и практическом этапе реализации модели управления предполагает развитие личностных способностей и специальных профессиональных компетентностей посредством развивающих и обучающих мероприятий в процессе реализации образовательной программы методической службы с применением интерактивных технологий, методов и форм.

Рефлексивный этап предполагает стимулирование прогрессивного личностно-профессионального развития педагогов и реализуется через индивидуальные и групповые мероприятия консультирования, направленные на актуализацию субъектной позиции каждого профессионала и преодоление им контекстных затруднений.



Рис. 6. Модель управления формированием профессиональной готовности педагогов ДОО к ИД

В реализации содержательно-процессуального компонента могут быть использованы такие средства, как стимулирующие диагностические (анкеты, тесты, опросники), информационные (интернет, научные, методические и нормативно-правовые источники) средства и средства оперативного реагирования (практические творческие задания, упражнения).

Оценочно-результативный компонент модели представлен выделенными критериями и уровнями готовности к ИД, а также способами оценки результативности модели, в качестве которых выступают:

- субъективный (самооценочный) способ: самооценка личностных и профессиональных изменений;
- объективный (практико-деятельностный) способ: динамика личностного и компетентностного развития по показателям диагностических методик.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ проблемы управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности педагога в ДОО позволил предположить, что процесс формирования готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности будет результативен, если:

на теоретическом уровне

- раскрыта сущность понятия «готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации»;
- определены критерии готовности педагогов к инновационной деятельности;
- теоретически обоснована и разработана модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности;

на практическом уровне реализованы организационно-педагогические условия в управлении данным процессом:

- организована реализация образовательной программы методической

службы, предполагающей развитие личностных способностей и профессиональной компетентности средствами обучающих и развивающих мероприятий;

– обеспечено преодоление контекстных профессиональных затруднений педагогов в рамках стимулирующих мероприятий группового консультирования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ проблемы управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности педагога в ДОО позволяет сделать следующие выводы.

1. В раскрытии сущности понятия «готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности педагога в дошкольной образовательной организации» в науке нет единой точки зрения. Анализ различных трактовок понятия позволяет предположить, вслед за А.А. Майером, что *готовность педагога к инновационной деятельности* – это динамический многоуровневый комплекс профессиональных и личностных качеств педагога, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. В структуре *готовности педагога к инновационной деятельности* целесообразно выделить мотивационного (наличие положительного отношения к инновациям и мотивационной направленности на их реализацию), когнитивного (знание теоретических основ педагогической инноватики, целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы), личностного (активность саморазвития), и деятельностного (активность в разработке, освоении и использовании инноваций) компонентов.

При этом мы отмечаем, что готовность всех субъектов педагогического коллектива к инновационной деятельности – это одно из необходимых факторов-условий реализации инновационной деятельности в образовательной организации, поскольку именно благодаря коллективным

усилиям педагогов возможно изменение качества образовательного процесса как ее основной цели.

2. Исходя из теоретических представлений выяснено:

– в работе руководителя с коллективом ДОО возможно выделение нескольких направлений, среди которых одним из важных выступает подготовка коллектива к внедрению новаций, т.е., по сути – формирование готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности;

– процесс формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности – процесс управляемый, и он требует изменений и обновлений в организации методической работы с педагогическим коллективом;

– процесс формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности обусловлен конкретными профессиональными затруднениями и проблемами педагогов, разрешение которых детерминированы многими обстоятельствами профессиональной деятельности, личностными характеристиками, достигнутым уровнем развития педагогического опыта, самосознания, мастерства и свободы действий;

– критериями готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности могут выступить:

– *мотивационный*: стремление к преобразованию собственного опыта, конструирование профессиональной деятельности на основе новых целей и задач; постановка задач самообразования; принятие ценности реализации инновации; установка на сотрудничество, открытость в межличностных отношениях;

– *когнитивный*: информированность (осведомленность) о новациях, овладение способами развития профессиональных знаний, понимание сущности инновационной деятельности;

– *деятельностный*: актуализация профессиональных способностей, овладение способами и средствами инновационной деятельности;

– *личностный*: субъектность (способность быть субъектом профессиональной жизни): умение формулировать затруднения и проблемы своей практики, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений, адекватная самооценка профессиональной компетентности, умение выявлять позитивные и негативные моменты совместной образовательной деятельности.

3. Произведенный анализ научной литературы по проблеме формирования профессиональной готовности к реализации инновационной деятельности педагогов (Н.Б. Березьянская, Л.С. Гавриленко, И.О. Котлярова, В.С. Лазарев, В.А. Сластенин и др.) позволил разработать модель управления формированием готовности к инновационной деятельности педагогов ДОО, включающую целевой; методологический, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный компоненты.

Таким образом, проведенный нами теоретический анализ проблемы управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности педагога в ДОО позволил предположить, что процесс формирования готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности будет результативен, если реализованы организационно-педагогические условия управления данным процессом:

– организована реализация образовательной программы методической службы, предполагающей развитие личностных способностей и профессиональной компетентности средствами обучающих и развивающих мероприятий;

– обеспечено преодоление контекстных профессиональных затруднений педагогов в рамках стимулирующих мероприятий группового и индивидуального консультирования.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОО К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организация и методы исследования

На констатирующем этапе эксперимента диагностировались личностные и деятельностные характеристики профессионализма педагогов, способных изменяться в ходе реализации организационно-педагогических условий разработанной модели управления процессом формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в соответствии с выделенными критериями и компонентами готовности.

В соответствии с целями и задачами опытно-экспериментальной работы определен комплекс диагностических методик, составлена диагностическая программа (таблица 1), позволяющая оценить состояние готовности с использованием субъективных и объективных показателей.

Таблица 1

Программа диагностического обследования

Компонент готовности	Метод диагностики
<i>Мотивационный:</i> стремление к преобразованию собственного опыта, конструирование профессиональной деятельности на основе новых целей и задач; постановка задач самообразования; принятие ценности реализации инновации; установка на сотрудничество, открытость в межличностных отношениях	Анкета «Барьеры профессиональной деятельности» Опросник «Отношение к ИД» «Оценка реализации потребностей педагога в развитии» (Н.В. Немова, В.И. Зверева)
<i>Когнитивный:</i> информированность (осведомленность) о новациях, овладение способами развития профессиональных знаний, понимание сущности инновационной деятельности	Экспертный лист методиста
<i>Деятельностный:</i> актуализация профессиональных способностей, овладение способами и средствами инновационной деятельности	Лист самооценки компетентности педагога (до и после ОЭР) Фиксация активности

Продолжение таблицы 1

<p><i>Личностный:</i> субъектность (способность быть субъектом профессиональной жизни): умение формулировать затруднения и проблемы своей практики, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений, адекватная самооценка профессиональной компетентности, умение выявлять позитивные и негативные моменты совместной образовательной деятельности</p>	<p>Методика исследования самоактуализации личности (САТ, шкалы: ценностные ориентации, личностные достижения, гибкость поведения, рефлексивные способности, сенситивность к себе, самопринятие, активность саморазвития) Методика оценки профессиональной направленности личности Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко Опросник «Затруднения, препятствующие освоению, разработке и внедрению новшеств в образовательном процессе детского сада»</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Общая характеристика коллектива

Таблица 2

Характеристика педагогического коллектива в МБДОУ № XXX

	чел./%	Категория		Педагогический стаж работы			Возраст		
		Высшая	Первая	До 5 лет	10–25 лет	Свыше 25 лет	До 30 лет	30–55 лет	Свыше 55
Общая численность педагогических работников	24/100%	15/62%	9/38%	1/4%	17/71%	6/25%	1/4%	19/79%	4/17%
имеющих высшее образование	17/71%	11/46%	6/25%	1/4%	13/54%	2/8%	1/4%	14/58%	2/8%
имеющих высшее образование педагогической направленности (профиля)	17/71%	11/46%	6/25%	1/4%	13/54%	2/8%	1/4%	14/58%	2/8%
имеющих среднее профессиональное образование	7/29%	4/17%	3/13%	–	3/13%	4/17%	–	5/21%	2/8%
имеющих среднее профессиональное образование педагогической направленности (профиля)	7/29%	4/17%	3/13%	–	3/13%	4/17%	–	5/21%	2/8%

В исследовании приняла участие группа из 24 педагогов: все с одинаковым социальным статусом (педагог-воспитатель ДОО), женщины, диапазон по возрасту 25–58 лет, по стажу от 2 до 38 лет.

Экспериментальная работа проводилась в индивидуальной и групповой формах. Для всех участников были предъявлены одинаковые экспериментальные требования.

С целью создания положительного отношения к процедурам диагностики, снижения тревожности по поводу негативной оценки, данный этап работы проводился в режиме практических занятий, в ходе которых участники осваивали диагностические методики по выявлению особенностей личностно-профессионального развития под наблюдением консультанта.

По окончании самостоятельных диагностических процедур проводились индивидуальные консультации-беседы.

Мотивационный компонент готовности

Мотив придаёт смысл деятельности для человека. Для проверки мотивации к постоянному развитию, профессиональному и личностному совершенствованию педагогов был проведен опрос по методике «Оценка реализации потребностей педагога в развитии» (Н.В. Немова, В.И. Зверева) (Приложение А). На рисунке 7 представлены средние значения в баллах по каждому утверждению из опросника (индикатору).

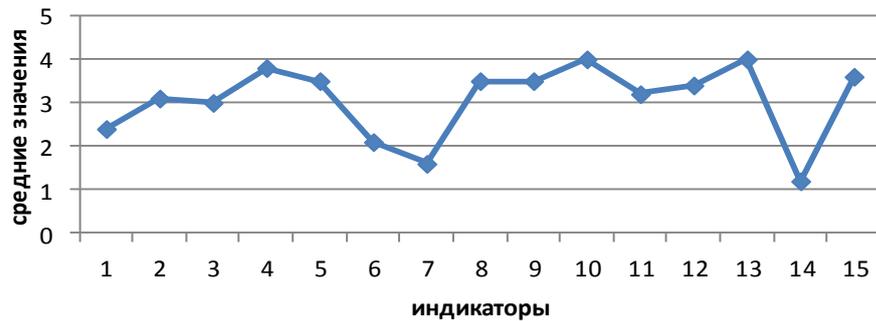
Высокий результат имеют индикаторы «потребность педагогов в освоении нового» и «потребность в открытой позиции». Утверждение про возрастающую ответственность пугает педагогов ДОО.

– 2 человека (8,3% анкетированных) активно реализуют свои потребности в саморазвитии;

– у 17 человек (70,8% анкетированных) нет сложившейся системы саморазвития, мотивация на развитие сильно зависит от условий;

– 5 человек (20,8% анкетированных) находятся в стадии остановившегося развития, мотивация отсутствует.

Показатели мотивационного компонента готовности



1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлектирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.

Рис. 7. Средние значения показателей мотивационного компонента готовности (до ОЭР)

Распределение педагогов относительно уровней мотивационного компонента готовности изображено на рисунке 8.



Рис. 8. Результаты диагностики мотивационного компонента готовности

Личностный компонент готовности

В решении проблемы нашего исследования, прежде всего, нам представлялось целесообразным определить общую картину профессионально-личностных особенностей участников в соответствии с личностным компонентом готовности.

Личностный рост, в отличие от профессионализма, довольно сложно констатировать. Исследовать его можно лишь опосредованно, через анализ реального поведения личности, измеряя его субъектную включенность в решение ситуаций (в том числе, профессиональных), степень изменения преобразующего поведения, а также диагностируя характеристики личности и их динамику с помощью психологических методов диагностики.

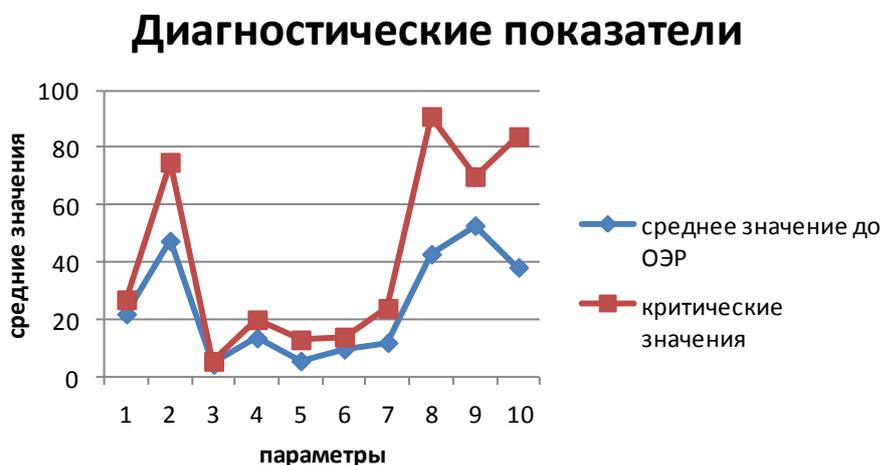
На этапе констатирующего эксперимента в результате проведенного исследования получено несколько информативных показателей, связанных корреляционными связями и позволяющих достаточно полно описать характеристики и ситуацию личностно-профессионального развития педагогов.

Основным для нас являлся показатель поддержки, связанный со следующими показателями: ценностные ориентации, гибкость поведения, сенситивность к себе, самопринятие, активность саморазвития. Показатели были зафиксированы для всей экспериментальной группы по среднему значению.

Довольно низкий балл по шкале поддержки свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля.

Высокое эмоциональное истощение повышает риск деперсонализации, при которой происходит негативная оценка своих достижений, вследствие чего снижается самооценка, сенситивность к проблемности собственной деятельности, снижается рефлексивный анализ, т.к. превалируют негативные эмоции, происходит отказ от взаимодействия с другими по причине негативного отношения к ним.

Развитие рефлексивных способностей поможет субъекту быть менее подверженным внешнему влиянию, независимее в своем профессиональном поведении. Чем выше уровень рефлексии, тем выше степень выраженности стремления к приобретению знаний и реализации их на практике.



1	Эмоциональное истощение	6	Самопринятие
2	Активность саморазвития	7	Гибкость поведения
3	Локус контроля	8	Шкала поддержки
4	Ценностные ориентации	9	Ситуативная самоактуализация
5	Сенситивность к себе	10	Знания (карта эксперта)

Рис. 9. Диагностические показатели (средние по группе)

Не меньшее значение для нас имеет мнение педагогов ДОО о затруднениях, препятствующих освоению, разработке и внедрению новшеств в образовательном процессе детского сада (рисунок 10).

25% опрошенных ответили, что основным препятствием для них является слабая информированность о новациях в образовании;

75% – отсутствие времени на личную жизнь и семью,

45,8% – отсутствие обоснованной стратегии инновационного развития ДОО,

38,3% – отсутствие/недостаточность необходимых теоретических знаний в области педагогической инноватики,

37,5% отметили расхождения взглядов и конфликты в коллективе,

50% указывают различные сопутствующие обстоятельства (слишком много бумажной работы, отсутствие технической обеспеченности и др.);

58,3% педагогов ДОО считают, что негативным фактором служит отсутствие внешних стимулов, подталкивающих к инновационным начинаниям.

Затруднения

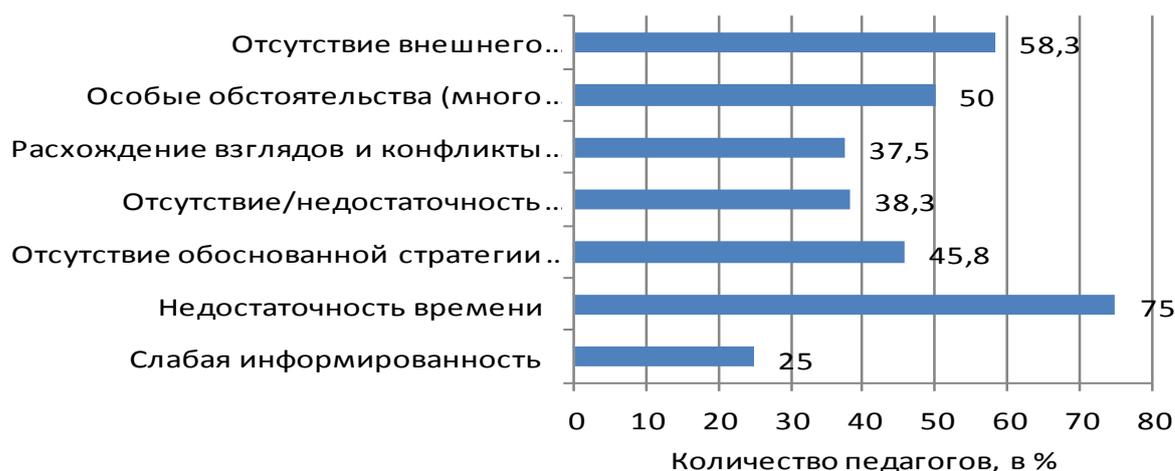


Рис. 10. Затруднения педагогов

Когнитивный компонент готовности

Когнитивный компонент готовности диагностировался с помощью оценочной карты методистом-экспертом (приложение). Результаты усредненных значений можно представить в виде графика (рисунок 11).

Средние значения не превышают 4 балла из 10, а также с каждым последующим индикатором значение уменьшается, приближаясь к значению 2 (Приложение). Такая ситуация подтверждает отсутствие у педагогов знаниевой составляющей готовности, в частности, особая сложность возникает в определении содержания инновационной деятельности.



Рис. 11. Медиана средних значений «индикаторов» когнитивного компонента готовности (до эксперимента)

Если распределить педагогов по уровням теоретических знаний, получим такую наглядную картину (рисунок 12): не выявлено педагогов с высоким уровнем, низкий уровень имеют 16 педагогов (67%), декларативный – 5 (21%), ориентировочный – 3 (12%).

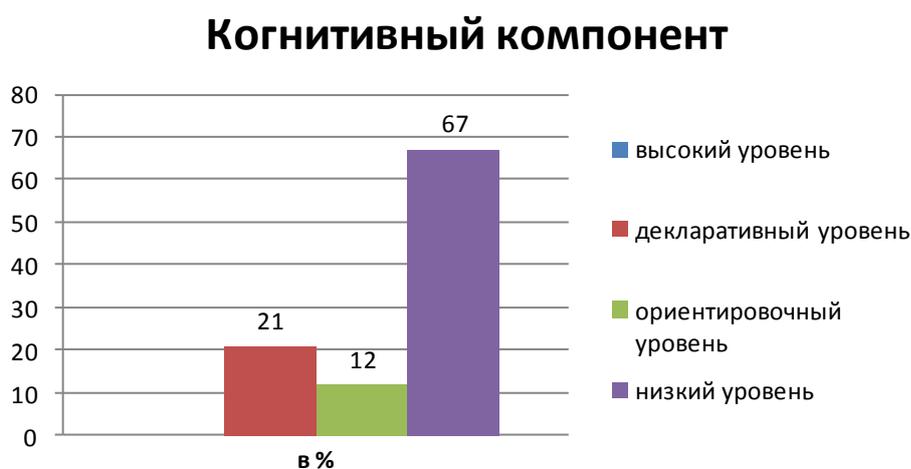
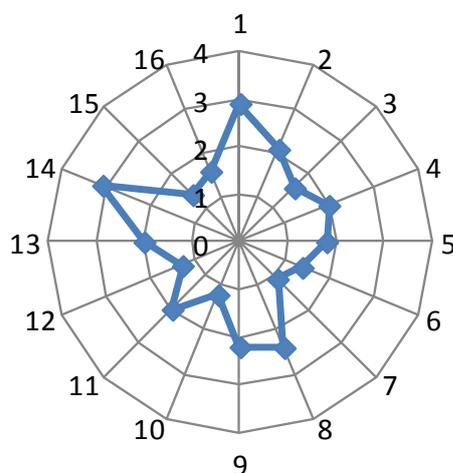


Рис. 12. Результаты экспертной оценки когнитивного компонента готовности

Деятельностный компонент готовности

Для исследования профессиональной компетентности был выбран метод самооценки. Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Она обуславливает активность реализации в жизни всей структуры личностных отношений и отражает общее нравственно-психологическое состояние личности.

Самооценка компетентности



№	Содержание	Значения
1	Воспитание привычки к здоровому образу жизни	2,9
2	Руководство самостоятельной игровой деятельностью	2,1
3	Организация нормальной двигательной активности	1,6
4	Планирование	2,0
5	Создание предметно-развивающей среды по реализуемым программам	1,8
6	Управление отношениями	1,4
7	Использование в работе новых технологий, программ, метода проектирования	1,1
8	Самообразование	2,4
9	Речь и речевое общение с детьми	2,2
10	Работа в команде	1,2
11	Взаимодействие педагогов, специалистов, родителей	2,0
12	Нравственное воспитание детей	1,3
13	Определение уровня развития детей	2,0
14	Организация игровой деятельности	3,1
15	Организация интегрированных занятий	1,4
16	Генерирование и обоснование идей	1,6

Рис. 13. Самооценка компетентности педагогов

Среди множества функций самооценки выделим следующие: прогностическая – оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним; актуальная – оценка и основанная на ней будущая коррекция поведения и деятельности; ретроспективная – оценка достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков.

В зависимости от содержания предмета оценки разрабатываются различные самооценочные листы и/или комплексы соответствующих вопросов и заданий.

Таким образом, на начало эксперимента по результатам диагностики все участники условно (условное деление на группы производилось в целях облегчения отслеживания динамики) были отнесены к одной из четырех групп, отличающихся характеристиками готовности (таблица 3, рисунок 14):

- с высоким субъектным уровнем готовности (12,5%);
- с ориентировочно-исполнительским уровнем (54,1%);
- группа с декларативным уровнем готовности (25%);
- группа участников с латентным (нулевым) уровнем (8,4%),

Таблица 3

Результаты условного распределения участников по группам на начало эксперимента (по средним значениям диагностических показателей)

Уровень готовности	<i>I группа</i>	<i>II группа</i>	<i>III группа</i>	<i>IV группа</i>
	3 / 12,5%	13 / 54,1%	6 / 25%	2 / 8,4%
	<i>Нулевой</i>	<i>Декларативный</i>	<i>Ориентировочно-исполнительский</i>	<i>Субъектный</i>
<i>Характеристики</i>	непроявленная готовность либо отсутствие активности субъекта вследствие индифферентного отношения к профессиональной деятельности	готовность субъекта в преобразовательной деятельности проявляется в силу внешней необходимости, и потребностей, обусловленных характером выполняемого труда	готовность субъекта обеспечивает быстрое восприятие задачи и готовность к ее решению	готовность субъекта обеспечивает реализацию творческого потенциала в нестандартной ситуации с поиском новых средств

Уровни готовности к ИД

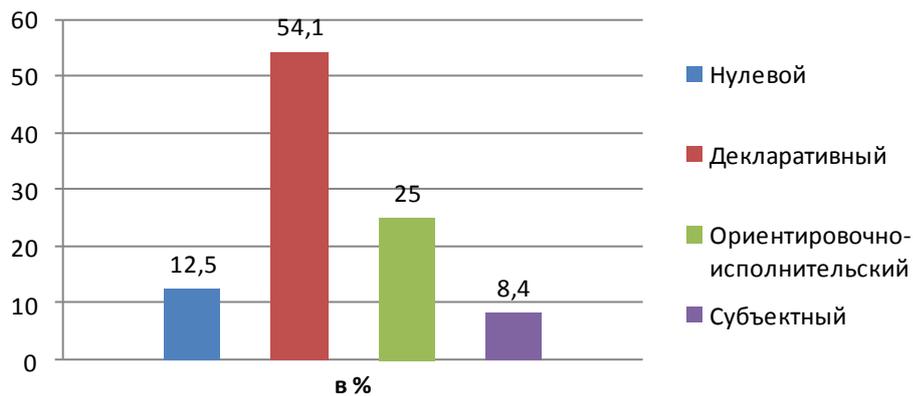


Рис. 14. Результаты диагностики уровня готовности педагогического коллектива к ИД (констатирующий эксперимент)

К первой группе отнесены участники с высокими показателями профессионального истощения, которые отрицательно отнеслись к возможности внесения изменений в систему своей профессиональной деятельности; характеризуются низким уровнем рефлексии, саморегуляции, неадекватной самооценкой, негибкостью поведения, отсутствием внешней и внутренней мотивации и потребности к саморазвитию, нулевым уровнем готовности к изменениям.

Ко второй группе отнесены участники с наличием внешнего локуса каузальности, внешней готовности к совершенствованию профессиональной деятельности; для них характерно осознание наличной объективной ситуации, побуждающей к изменению; наблюдается «приписывание» ответственности за негативные результаты своей работы внешним обстоятельствам и силам. Участникам этой группы свойственно принимать «чужие» цели, формально принимать возможность изменений, относительный уровень готовности к ним. Эту и следующую группу характеризуют средние уровни диагностических показателей.

В третьей группе участники с наличием внутреннего локуса каузальности, субъективной готовности к самоизменению исполнительского уровня.

В четвертую группу определены мастера профессионального труда, самостоятельно разрабатывающие стратегии, активно выдвигающие и реализующие собственные решения; для них характерны интернальный локус контроля, субъективный уровень готовности, отличающиеся от других групп высокие диагностические показатели, постоянное стремление к саморазвитию и изменению деятельности, неудовлетворенность достигнутым и способность любую ситуацию превращать в образовательную для себя.

2.2. Реализация управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности

Подчиняясь общей логике проектирования реализации организационно-педагогических условий в модели управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности, в качестве этапов опытно-экспериментальной работы (ОЭР) выделены: диагностический (до и после ОЭР), прогностический, организационно-практический, обобщающий.

I. Диагностический этап. Констатирующий эксперимент

На данном этапе выявлено наличное состояние готовности педагогов к инновационной деятельности, проведена количественная обработка результатов диагностики методами статистически-математического анализа данных, что послужило основанием осуществления дальнейших управленческих действий в рамках реализации модели.

II. Прогностический этап

Данный этап предполагал управленческие действия целеполагания, планирования и разработку образовательной программы методической службы, предполагающей развитие личностных способностей и

профессиональной компетентности средствами обучающих, развивающих и стимулирующих мероприятий:

1) запускающих (актуализирующих) механизмы самоопределения и саморазвития личности;

2) помогающих овладеть принципиально новым опытом профессиональных действий и личностного взаимодействия;

3) развивающих способность участника к анализу ситуации собственного личностно-профессионального развития и формирующих способность управления им;

4) позволяющих участнику выстраивать собственную образовательную траекторию в преодолении контекстных профессиональных затруднений.

В качестве основных принципов реализации программы выступили:

- принцип активности субъекта профессиональной деятельности;
- принцип развития;
- принцип ответственности;
- принцип соблюдения интересов;
- принцип системности (учет положений о системном, комплексном характере профессионального и личностного самоопределения, ситуации профессионального самоопределения);
- принцип уважения личности (гуманизма);
- принцип индивидуальности.

Цели программы: реализовать развивающие, обучающие и стимулирующие мероприятия, обеспечивающие повышение уровня компетентности и профессиональной субъектности педагогов и актуализирующие их умения и стремление осуществлять ИД.

Выбор методик и технологий в программе осуществлялся на основе их максимального воздействия на формирование готовности к ИД:

- на отношение к изменениям в профессиональной деятельности;
- на отношение к себе как профессионалу;

- на отношение к освоению теоретических основ ИД;
- на повышение уровня компетентности (освоение новшеств в профессиональной деятельности) и умения преодолевать контекстные профессиональные затруднения.

Таблица 4

Тематический план программы

№ п/п	Направление работы	Мероприятие	Форма проведения
1.	Диагностическое	Диагностические процедуры	
2.	Развивающее	1. «Я – воспитатель». Цель: развитие профессиональной рефлексии и отношения к себе	Педагогические этюды
		2. Педагогическое творчество. Цель: развитие коммуникативных, организаторских и творческих способностей педагогов, мотивации к самообразованию и саморазвитию	Педагогическая студия
		3. Воспитатель и воспитанники. Экспериментальная деятельность в ДОО. Цель: обогащение представлений педагогов о современных педагогических технологиях	Проблемный семинар
		4. Инновационная деятельность как условие формирования профессиональной компетентности воспитателей. Цель: актуализация и обогащение представлений педагогов об инновационной деятельности в дошкольном образовании	Педагогический совет
		5. Владение собой. Цель: формирование эмоциональной культуры педагогов, снятие эмоционального напряжения.	Тренинг профилактики профессионального выгорания

3.	Обучающее	1. Теоретические основы ИД. Цель: освоение теоретических основ ИД.	Семинар-дискурс
		2. Развивающие технологии. Цель: повысить уровень знаний и умений в области педагогических технологий	Практикум решения профессиональных задач (кейсов)
		3. Стимулы и препятствия в ИД. Цель: освоение методов и приемов самоменеджмента	Семинар-тренинг
		4. ИКТ-компетентность педагога. Цель: освоение возможностей ИКТ и интернет ресурсов	Практикум
		5. Авторские продукты. Цель: освоение алгоритма конструирования авторской программы, оформления авторских методик, технологий, методов и приемов работы	Семинар-практикум
		6. Обмен инновационным опытом. Цель: предъявление инновационного опыта коллективу	Мастер-классы (4)
		7. Наука. Творчество. Практика. Цель: формирование установки на ИД	Деловая игра
		8. Портфолио педагога. Цель: освоение технологии портфолио	Конкурс презентаций
4.	Стимулирующее	Преодоление контекстных затруднений. Цель: помощь в осознании проблем, рефлексии практики	Групповое и индивидуальное консультирование
		Методическая копилка. Цель: выявление педагогических «изюминок», новинок и успешных практик по итогам реализации программы	Конкурс мастерства
		Аттестация педкадров на квалификационные категории. Цель: установление соответствия сотрудника квалификационной категории и занимаемой должности	Заседание аттестационной комиссии
		Награждение лучших работников Цель: подведение итогов работы, поощрение сотрудников	Педсовет

III. Организационно-практический этап

Организационный этап предусматривал формирующий эксперимент – реализацию программы – с применением управленческих педагогических стратегий активизации и обогащения.

Посредством голосования среди педагогов заранее были распределены темы мероприятий, чтобы было время для подготовки демонстрационного материала (теоретического, практического). Методист и старший воспитатель, руководитель (заведующий) проводили индивидуальные и групповые консультации по проблемам, а также в процессе создания инновационного продукта.

Мощным катализатором для инновационной деятельности педагогов в освоении новшеств выступило взаимодействие творческих и проблемных групп.

Участниками мероприятий были все педагоги ДОО.

В реестр образовательных методов входили диспуты, дискуссии, анализ педагогических ситуаций, деловые игры, психологические упражнения, педагогические этюды, дидактические игры, кейсы.

Проблемные семинары обеспечивали наиболее эффективное усвоение содержательного материала на основе интеграции сведений из теории инноватики. Деловые игры были направлены на развитие самостоятельности, инициативности, активности и творчества педагогов, для обучения и актуализации умений педагогов в области проектирования, конструирования единого образовательного пространства в ДОО. Это происходило в процессе игрового моделирования через совместное, групповое решение педагогических задач, педагогические этюды и др.

Обсуждение хода и результатов исследовательской работы педагогов осуществлялось в творческих лабораториях. Выполнение инновационных задач было направлено на усиление целенаправленности процесса овладения педагогами умений ставить цели инновационной деятельности и планировать её, а также умений анализировать ход и результаты внедрения новшеств в учебно-воспитательный процесс.

Еще одной из форм повышения уровня инновационной готовности педагогов в ДОО явились педагогические тренинги. Педагогический тренинг позволяет анализировать работу сотрудников и осуществлять самоанализ,

благодаря которому становится возможным увидеть положительные и отрицательные стороны педагогической деятельности и корректировать свои профессиональные действия. В ходе тренингов использовались игры-упражнения с разнообразными обучающими ситуациями, целью которых было раскрыть отношение к себе, к коллегам, к педагогической профессии в целом, к изменениям в ней. Так, например, в этюдах: «Кто прав?», «Первая помощь», «Разговор по душам» педагоги сталкивались с необходимостью высказать свою позицию и точку зрения, почувствовать отношение к себе коллектива. Серийное предъявление рефлексивных вопросов способствовало развитию у педагогов внутренней рефлексии: «Насколько четко сформировано представление о своей работе и ее целях?», «Достижению каких жизненных целей способствует инновационная профессиональная деятельность?», «Осознаете ли Вы ближние и дальние цели в работе?», «Какую работу хочется выполнять через 10 лет?», «Каковы ведущие мотивы выполнения профессиональной деятельности? В чем их сильные и слабые стороны?», «Как влияет моя мотивация к инновационной деятельности на качество образования в ДОО?».

Тренинги по профилактике синдрома «выгорания» раскрыли личностный потенциал, снизили эмоциональное напряжение, создали открытое доброжелательное взаимодействие между сотрудниками ДОО.

Благодаря психологическим упражнениям педагоги овладели способами саморегуляции эмоционального состояния и приемами самоменеджмента.

IV. Обобщающий этап

На заключительном (обобщающем) этапе ОЭР подведены итоги опытно-экспериментальной работы и формулировка окончательных выводов путем сопоставления данных теоретического и эмпирического исследования.

В период сентябрь 2017 г. – июнь 2018 г. включительно реализована ОЭР по формированию готовности педагогического коллектива МБДОУ

№ XXX к инновационной деятельности. Участниками формирующего эксперимента в рамках ОЭР стали 24 педагогических работника.

Для управления процессом формирования готовности к ИД разработана и утверждена программа, в которой реализована модель управления и организационно-педагогические условия формирования готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности.

Для изучения результатов проведено повторное диагностическое исследование, количественная и качественная интерпретация полученных экспериментальных данных.

2.3. Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Для обеспечения контроля и оценки результативности управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности проведены два динамических обследования – фиксация результатов.

Первое обследование предвзяло реализацию модели организационно-педагогических условий, второе проводилось после их осуществления.

Проверка результативности разработанной модели

Для оценки результативности ОЭР по реализации организационно-педагогических условий в модели управления формированием готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности использовался ряд показателей в рамках выделенных критериев. Отмечались объективные и субъективные показатели, свидетельствующие о произошедших изменениях в состоянии участников эксперимента (их чувств, мыслей, приобретенном опыте) в ходе реализации организационно-педагогических условий.

Все данные, свидетельствующие о достижении целей ОЭР, характеризуют результативность модели.

Оценка результативности ОЭР

Результативность модели и условий доказывалась динамикой готовности педагогов к ИД: личностной сферы, решением профессиональных затруднений и изменением компетентности участников ОЭР по субъективным и объективным показателям и индикаторам.

Таким образом, результативность экспериментальной работы может быть разделена на три типа отношения:

1. Удовлетворенность способом реализации модели (условиями организации, методами и технологиями, характеристиками созданной атмосферы, количеством и качеством информации, учетом критических замечаний и пр.).

2. Констатация того, что произошло с самими участниками (актуализация мотивов и собственных знаний, узнавание нового, рост уровня компетентности, готовность к дальнейшему воплощению в собственной деятельности полученных знаний и приобретенных умений).

3. Нейтральные характеристики: коммуникации, продуктивность, новизна, позитивный настрой на самосовершенствование, пожелания.

Результаты анализа анкет-опросников, выявляющих степень удовлетворенности участников ОЭР качеством реализуемых условий свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности. Так, все участники отметили высокий уровень актуальности и практической значимости содержания мероприятий.

Большинством участников отмечен высокий уровень психологического микроклимата и используемых педагогических методов (95,8%) и (87,5%) соответственно.

Используемые дидактический раздаточный материал и формы, способы, методы реализации программы и условий в целом оценены участниками на высоком уровне (87,5%) и (91,6%) соответственно.

В ходе исследования было выявлено, что на занятиях обновили знания (100%) участников, в т.ч. (12,5%) – частично, получили новые способы

решения собственных профессиональных задач (95,8%), в т.ч. частично (16,6%). Полученные знания участники намерены использовать в практической деятельности (95,8%), в самообразовании (83,3%). Педагоги отмечают, что проведенные мероприятия мотивируют к изменению собственной деятельности (95,8%) участников опроса, что программа полезна (79,1%), доступна и интересна (75%).

Для повышения качества программы предложено: проводить больше тренингов и практикумов по решению сложных профессиональных задач, составить план-расписание групповых консультаций, вариативнее структурировать занятия, выделить больше времени на очные индивидуальные консультации.

Выводы: анкетирование показывает актуальность, теоретическую и практическую значимость, соответствие содержания программы мероприятий профессиональным потребностям педагогов, а также результативность используемых в процессе реализации содержания и организационно-педагогических условий, методического инструментария, удовлетворенность деятельностью.

Учитывая определенную трудность экспериментальной проверки личностного роста, который, в отличие от профессионализма, сложно констатировать, оценка субъективных изменений наблюдалась по самоотчетам, во время рефлексивных процедур итоговых занятий, листам самооценки, событийно-поведенческим интервью с вопросами открытого типа (проанализировано более 300 высказываний). Наиболее значимые результаты были достигнуты в следующих моментах:

- актуализация мотивации и знаний, узнавание нового, преодоление барьеров, затруднений и стереотипов; развитие способности к принятию адекватных профессиональных решений;
- развитие способности к рефлексии как способу фиксации и изменения профессиональных установок и основы инновационной деятельности;

- выработка более реалистичных представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности и гармонизация профессиональной и личностной Я-концепции;
- освоение новых технологий, умений и развитие компетентности;
- импульс для дальнейшего воплощения в собственной деятельности полученных знаний и приобретенных умений.

Изменение компонентов готовности к ИД после ОЭР

Мотивационный компонент готовности изменился, о чем свидетельствуют результаты (рисунок 16): 2/3 педагогов (16 человек) имеют высокую мотивацию к саморазвитию. Это является позитивным показателем участия педагогов в ОЭР.



1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлектирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.

Рис. 15. Медиана средних значений индикаторов мотивационного компонента готовности (до и после ОЭР)

Мотивационный компонент

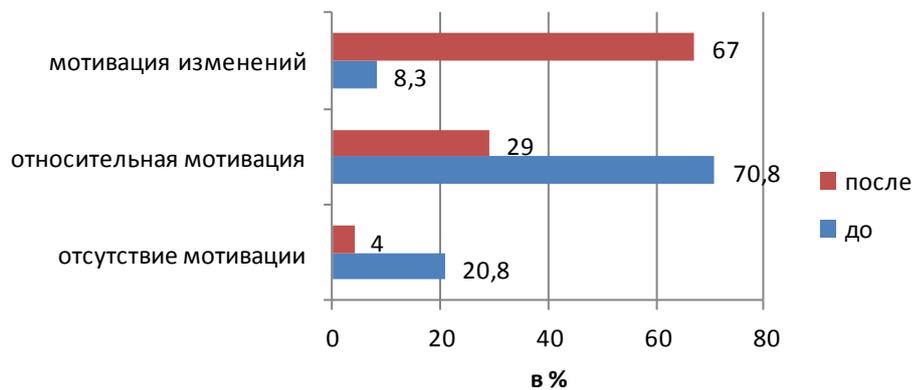


Рис. 16. Распределение педагогов относительно уровней мотивационной готовности (до и после ОЭР), в %

Динамика показателей по средним значениям когнитивного компонента готовности представлена в виде графика (рисунок 17).

Динамика когнитивного компонента

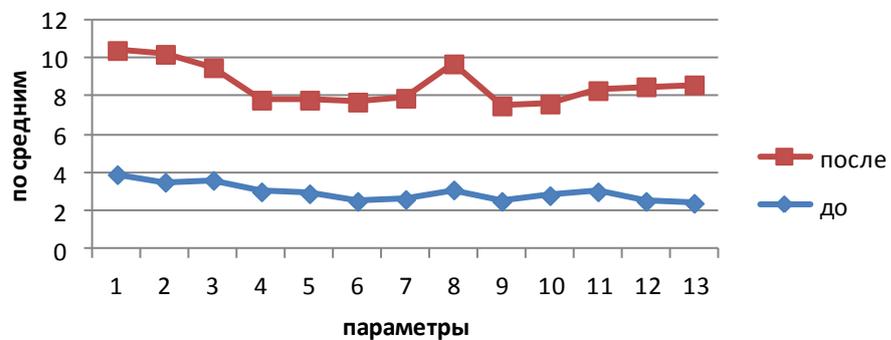


Рис. 17. Динамика развития когнитивного компонента готовности

Уровень знаний в коллективе возрос на 38,9%. Число исследуемых, имеющих поверхностные знания, сократилось до 8,3%.

Когнитивный компонент

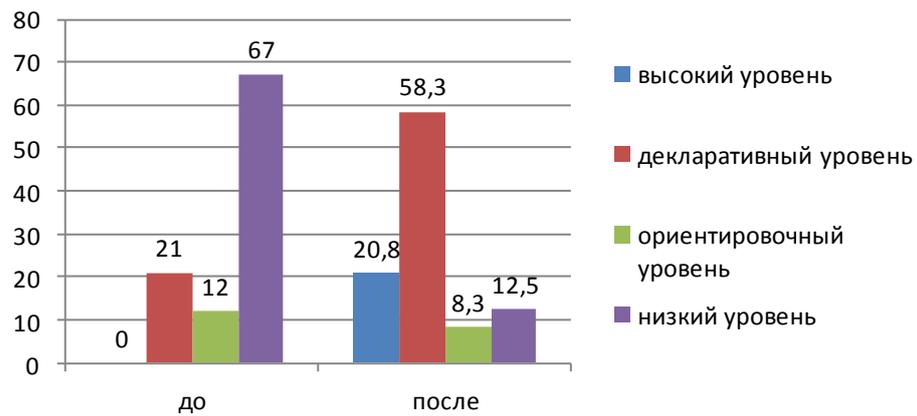


Рис. 18. Результаты экспертной оценки когнитивного компонента готовности после ОЭР

В ходе реализации ОЭР многие участникам удалось разрешить ряд затруднений.

Затруднения

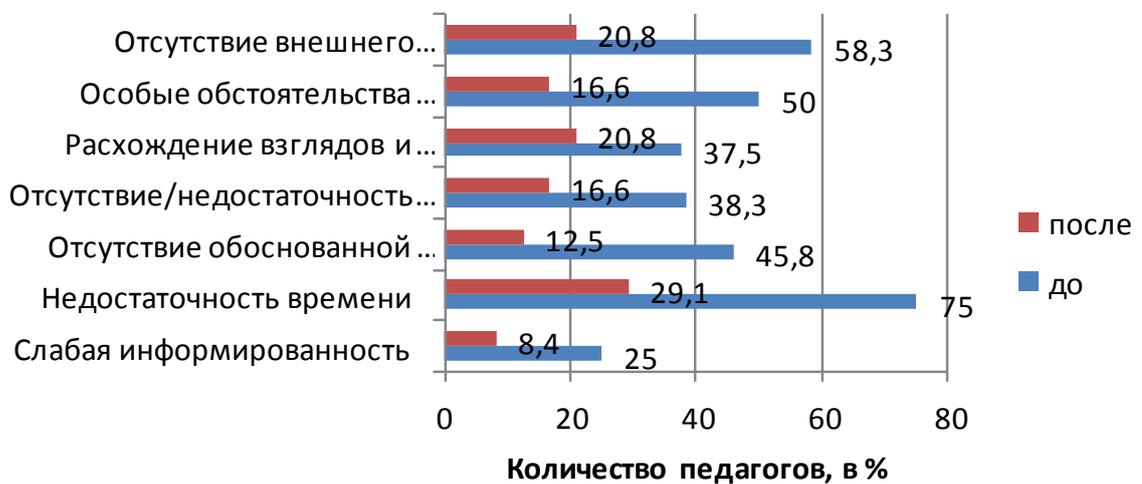
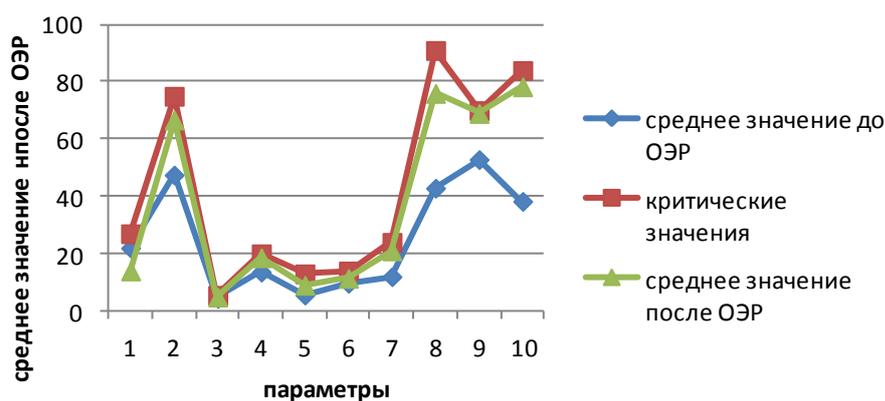


Рис. 19. Динамика затруднений педагогов

Диагностические показатели



1	Эмоциональное истощение	6	Самопринятие
2	Активность саморазвития	7	Гибкость поведения
3	Локус контроля	8	Шкала поддержки
4	Ценностные ориентации	9	Ситуативная самоактуализация
5	Сенситивность к себе	10	Знания (карта эксперта)

Рис. 20. Динамика диагностических показателей

Объективная оценка с помощью психологических тестовых методик отражает миграцию участников из одной условно выделенной на этапе констатирующего эксперимента группы в другую по диагностическим показателям (таблица 5, рисунок 21).

Так, значительно увеличила свой численный состав группа участников с высоким субъектным уровнем готовности (с 8,4% до 37,55%) и уменьшилась группа участников с нулевым уровнем (с 12,5% до 6,2%), группа с ориентировочно-исполнительским уровнем готовности имеет подвижки с 25% до 88,6%, декларативным – с 54,1% до 18,8%.

В ходе занятий по отзывам педагогов, они получили опыт разрешения профессиональных затруднений, возросла способность к восприятию новой информации, готовность принимать мнения других, адекватность в оценивании собственной деятельности и деятельности других.

Результаты диагностики на конец ОЭР

Уровень готовности	I группа		II группа		III группа		IV группа	
	до	после	до	после	до	после	до	после
	3 чел. 12,5%	1 чел. 4,2%	13 чел. 54,1%	6 чел. 25%	6 чел. 25%	10 чел. 41,7%	2 чел. 8,4%	7 чел. 29,1%
	Нулевой		Декларативный		Ориентировочно-исполнительский		Субъектный	
Характеристики	не проявленная готовность либо отсутствие активности субъекта вследствие индифферентного отношения к профессиональной деятельности		готовность субъекта только декларируется, в преобразовательной деятельности проявляется в силу внешней необходимости и потребностей, обусловленных характером выполняемого труда		готовность субъекта обеспечивает быстрое восприятие задачи и готовность к ее решению		готовность субъекта обеспечивает реализацию творческого потенциала в нестандартной ситуации с поиском новых средств	

Уровни готовности педагогического коллектива к ИД до и после ОЭР

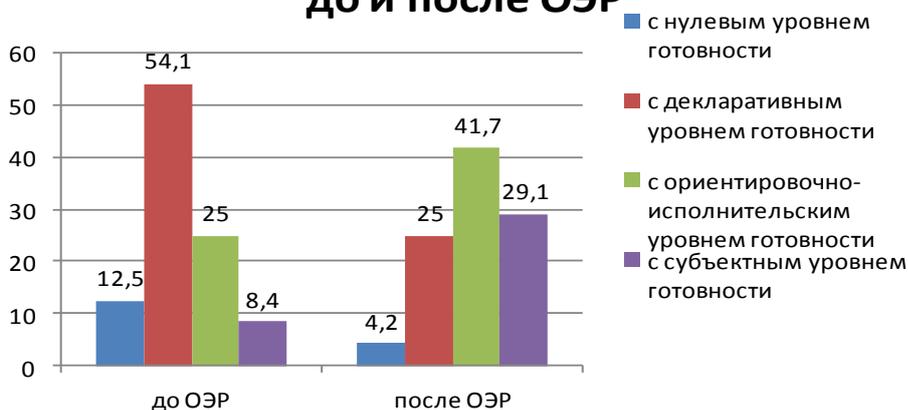


Рис. 21. Диаграмма. Распределение по группам, характеризующим уровень готовности к ИД до (слева) и после (справа) ОЭР

Таким образом, мы видим рост ориентировочно-исполнительского и субъектного уровней готовности, что позволяет нам сделать вывод о состоявшихся актах формирования готовности.

Достоверность полученных результатов определялась критерием однородности χ^2 для данных, измеренных в порядковой шкале, когда число градаций $L \geq 3$. В нашем случае число градаций – 4 (по числу уровней проявляемой готовности).

В этом случае характеристикой группы будет число ее членов, набравших то или иное количество баллов, а эмпирическое значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ вычисляется по формуле:

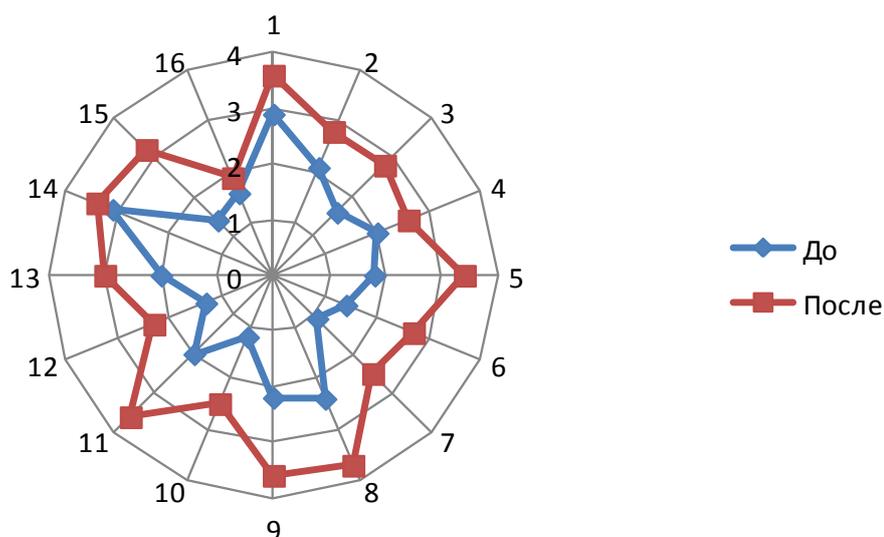
$$\chi^2_{\text{эмп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N_i} - \frac{m_i}{M_i} \right)^2}{n_i + m_i}$$

Для определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, необходимо по формуле вычислить для сравниваемых выборок $\chi^2_{\text{эмп}}$ – эмпирическое значение критерия χ^2 . Полученное значение сравнить с критическим значением $\chi^2_{0,05}$, взятым из таблицы критических значений критерия χ^2 , для уровня значимости $\alpha = 0,05$ (для числа градаций равного 4, получаем $L - 1 = 3$ критическое значение $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 равно 7,82). По нашим данным, полученное значение для экспериментальной группы на начало и окончание эксперимента равно 9,55, что больше критического ($\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{0,05}$), следовательно, достоверность различий характеристик сравниваемых выборок до начала эксперимента и по его окончанию составляет 95%.

Участники заявляют о своей готовности к реализации приобретенных умений и знаний. Так, 95,8% участников коллектива готовы в полной мере использовать их в своей профессиональной деятельности и 83,3% в самообразовании, что отвечает *мотивационному критерию*.

Данными, подтверждающими результативность реализованной ОЭР, являются и показатели самооценки качественных изменений компонентов профессиональной деятельности – компетенций, что отвечает, *личностному и деятельностному критерию*, рисунок 22.

Самооценка компетентности до и после ОЭР



№	Содержание	До	После
1	Воспитание привычки к здоровому образу жизни	2,9	3,6
2	Руководство самостоятельной игровой деятельностью	2,1	2,8
3	Организация нормальной двигательной активности	1,6	2,8
4	Планирование	2,0	2,6
5	Создание предметно-развивающей среды по реализуемым программам	1,8	3,4
6	Управление отношениями	1,4	2,7
7	Использование в работе новых технологий, программ, метода проектирования	1,1	2,5
8	Самообразование	2,4	3,7
9	Речь и речевое общение с детьми	2,2	3,6
10	Работа в команде	1,2	2,5
11	Взаимодействие педагогов, специалистов, родителей	2,0	3,6
12	Нравственное воспитание детей	1,3	2,3
13	Определение уровня развития детей	2,0	3,0
14	Организация игровой деятельности	3,1	3,4
15	Организация интегрированных занятий	1,4	3,2
16	Генерирование и обоснование идей	1,6	1,9

Рис. 22. Гистограмма. Самооценка компетентности до и после ОЭР

Успешно выполненные кейс-пакеты получили высокую оценку со стороны экспертов, в качестве которых выступали сами участники обучающей программы и методист, что свидетельствует об их исполнении на высоком уровне и отвечает *когнитивному критерию*.

Таким образом, разработанная модель управления и организационно-педагогические условия формирования готовности педагогического коллектива ДОО к инновационной деятельности доказали свою результативность, о чем свидетельствуют количественные и качественные данные анализа итогов опытно-экспериментальной работы. Они удовлетворяют положениям гипотезы и подтверждают, что реализованные диагностические, развивающие и обучающие мероприятия действительно обеспечивают повышение уровня готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности и актуализируют его стремление ее осуществлять.

Методические рекомендации

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие **рекомендации**.

1. Осуществление специально разработанных организационно-педагогических условий значительно повышает уровень готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности при соблюдении методических рекомендаций: опору на научно-обоснованную модель и реализацию программы, включающую следующие формы и виды работы:

- диагностические мероприятия,
- развитие личностных способностей и профессиональной компетентности средствами обучающих, развивающих мероприятий, а также стимулирующих мероприятий, позволяющих преодолеть профессиональные затруднения педагогов.

2. Предложенная диагностическая программа для изучения профессионализма личности и деятельности может быть применима для оценки результативности реализации модели управления и организационно-педагогических условий формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

3. Для обеспечения процесса формирования рекомендуется обмен опытом инновационной деятельности с педагогами других ДОО.

4. Целесообразно в реализации условий применять практико-ориентированные методы, формы и технологии.

5. Результативное формирование готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности достигается за счет управления этим процессом. Рекомендуется шире использовать индивидуальное и групповое консультирование для своевременного решения личностно-профессиональных проблем, преодоления профессиональных затруднений.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Опытно-экспериментальная работа была направлена на реализацию модели управления и организационно-педагогических условий формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Были определены содержание, блочное структурирование модели и этапы ОЭР по реализации условий.

Диагностический этап ОЭР позволил получить необходимую информацию об особенностях личностной сферы и сферы профессиональной компетентности, представлял собой сбор и систематизацию фактического материала: выявление и анализ профессиональных затруднений, состояние уровня готовности и стремления педагогического коллектива к инновационной деятельности.

На *формирующем этапе* ОЭР были реализованы модель управления и организационно-педагогические условия формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, уточнено их влияние на состояние готовности.

В ходе *контрольного этапа* ОЭР осуществлена диагностика параметров, количественная и качественная обработка диагностических данных, анализ результатов ОЭР.

На *обобщающем этапе* были сопоставлены данные теоретического и эмпирического исследования, определена результативность реализованной модели, сформулированы следующие выводы.

1. Теоретически обоснованная и экспериментально реализованная модель управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности подтвердила свою результативность.

Разработанное содержание и структура модели, реализованные диагностические, организационно-педагогические условия (развивающие, обучающие и стимулирующие мероприятия) действительно обеспечивают повышение уровня готовности и актуализируют стремление педагогов осуществлять ИД.

2. Результативность экспериментальной работы доказана позитивной динамикой, которая выражается в изменениях мотивационной сферы личности педагога; изменениях когнитивного и деятельностного компонентов готовности; а также рефлексивно-оценочных умений. Данные положения соответствуют обозначенным нами критериям готовности педагога выступать субъектом инновационной деятельности.

3. Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы позволило подтвердить актуальность и правильность выбранного направления исследования, необходимость управления процессом формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, что выступает важным стратегическим ресурсом ДОО, стремящейся к устойчивому инновационному развитию.

Таким образом, данное исследование удовлетворяет всем положениям выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе решения задач исследования показана необходимость управления процессом формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности, разработана модель управления и организационно-педагогические условия формирования готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Проведенное исследование позволяет заключить.

В исследовании обоснована целесообразность управления процессом формирования готовности педагогического коллектива дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности.

На основе анализа теоретических источников установлено, что различные аспекты управления формированием данной готовности нашли отражение в работах отечественных исследователей с позиций разных подходов.

Исходя из современных научных представлений конкретизировано понятие «управление формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности», дана его сущностная характеристика: управление формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности *как процесс представляет собой разработку и реализацию организационно-педагогических условий, которые обеспечивают позитивную динамику состояния готовности; уточнено содержание условий: диагностика особенностей профессионального развития, осуществление развивающих, обучающих воздействий на развитие профкомпетентности, а также консультативных стимулирующих воздействий на стремление педагога преодолевать профессиональные затруднения и осуществлять ИД.*

Определено, что управление формированием готовности педагогического коллектива к ИД будет результативно, если в качестве организационно-педагогических условий реализована программа

диагностических, развивающих, обучающих и стимулирующих мероприятий, обеспечивающих повышение уровня профессиональной компетентности и преодоление профессиональных затруднений педагогов.

Полученные теоретические и экспериментально проверенные эмпирические данные показывают результативность разработанной модели и условий, подтверждают выдвинутую гипотезу и доказывают, что цель, поставленная в исследовании, достигнута, задачи решены.

Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает всего многообразия аспектов освещаемой проблемы. Выполненная работа обозначила возможные направления для дальнейших исследований. Последующие исследовательские усилия мы связываем с изучением профессиональной активности педагогов ДОО в ИД: особенностей, направленности, причин спада, способов ее поддержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О., Маркова Н. Инновации и стандарты. Мониторинг педагогического образования // Высшее образование в России, 1999. № 5. С. 78–82.
2. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Москва [и др.]: Питер, 2010. 282 с.
4. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама (научно-методический журнал). 2016. № 1(5). С. 6–8.
5. Асмолов А.Г. Как управлять изменениями в мире дошкольного образования // Образовательная политика. 2014. № 1(63). С. 2–8.
6. Асмолов А.Г. Политический детоцентризм: грезы во сне и наяву // Образовательная политика. № 5–6(43–44). 2010. С. 2–4.
7. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. М.: Политиздат, 1977. 332 с.
8. Багаутдинова С.Ф. Управление ДОУ в современных условиях // Дошкольное воспитание. № 8, 2009. С. 75–79.
9. Бахтин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
10. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 64 с.
11. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ // Научно-методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2015. 211 с.
12. Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп; [пер. с англ. А. Грузберга]. М.: Эксмо, 2008. 285 с.

13. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике. Педагогика. 1990. № 7. С. 59.
14. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара Психологический ин-т РАО, 2009. 414 с.
15. Болотина Г.К. Научно-методическое обоснование инновационной деятельности педагога // Методист. М.. 2016. № 9. С. 21–23.
16. Большая советская энциклопедия. В. 3. М., 1986. 575 с.
17. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия (БЭКМ): электронная мультимедийная энциклопедия. Изд. 16. М., 1996–2012.
18. Борликов Г.М., Панькин А.Б. Управление педагогическими системами: учебное пособие. Элиста: Калмыцкий гос. ун-т, 2009. 316 с.
19. Васякина А.С., Шепилова Н.А. Профессиональная готовность педагогов ДОО к инновационной деятельности // Международный студенческий научный вестник № 5, 2015. С. 353–354.
20. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 2004. 153 с.
21. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / НИИ общ. образ. взрослых АПН. М.: Педагогика, 1987. 183 с.
22. Виноградова А.П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: www.science-education.ru/127-20976 (дата обращения 04.09.2015).
23. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды // Образование и наука. 2012. № 3. С. 35–45.
24. Гавриш И.В. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: Харьков, 2006. 572 с.

25. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. Минск: Минский государственный университет, 1965. 248 с.
26. Горбунова Л.Н., Манюкова Е.С. Возможности акмеологического консультирования в повышении квалификации педагогов. Новокузнецк: ИПК, 2004. 57 с.
27. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. М.: РАГС. 94 с.
28. Гринько М.Н., Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 460.
29. Данилина Т.А. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ. М., 2014. 200 с.
30. Деркач А.А. Методологические составляющие состояния психической готовности к деятельности // Акмеология. № 3(43), 2012. С. 10–19.
31. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
32. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: ИПК, 2002. 242 с.
33. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Формирование готовности к действиям в напряженных ситуациях // Вестник противоздушной обороны. 1972. № 12. С. 72.
34. Егорова Е. Формирование готовности к инновационной деятельности педагога и его успех // Научная конференция «Обучение». 2017. № 4. С. 34–36.

35. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: сб. науч. тр. Тюмень, 1990. С. 5–14.
36. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. 2014. № 3(112). С. 3–21.
37. Зубкова Е.Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса // Актуальные задачи педагогики. 2013. С. 38–41.
38. Ильин Г.Л. Инновации в образовании: учебное пособие. М.: Прометей, 2015. 426 с.
39. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. М., СПб.: Питер, 2008. 428 с.
40. Калейчик М.М. Квалиметрия: учебное пособие. М.: МГИУ, 2007. 198 с.
41. Карпова Ю.А. Инновационная среда как объект социологии инноватики: проблема управления // Инновации. 2008. № 10. С. 45–48.
42. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1977. 223 с.
43. Климентьева З.А. Инновационный менеджмент дошкольного образования // Образование и саморазвитие. 2014. № 3(41). С. 184–187.
44. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика», «Педагогика»; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2007. 288 с.
45. Коломийченко Л.В. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования // Пермский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 19–23.

46. Котлярова И.О. Педагогическая инноватика. Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 2002. 83 с.
47. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
48. Краевский В.В. Четкость понятий - условие успеха инноваций // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 2. С. 13а–14.
49. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование // Дошкольное воспитание. 1997. № 7. С. 65–72.
50. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 32 с.
51. Кульневич С.В. Теоретические основы содержания самоорганизуемой воспитательной деятельности: дисс. ... д.пед.н. Ростов-на-Дону, 1997. 441 с.
52. Кучергина О.В. Деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере инноваций // Управление ДОУ. 2016. № 2. С. 10–15.
53. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11–21.
54. Лазарев В.С., Поташник М.М. Управление развитием школы: пособие для руководителей образования // Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. М.: Новая школа. 1995. 462 с.
55. Лапин М.А. Исследование механизма управления инновационными технологиями в электронной торговле: дисс. ... канд. эконом. наук. Санкт-Петербург, 2006. 151 с.
56. Лежнина Л.В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности. М.: Прометей, 2009. 240 с.
57. Львов Ю.Л. К вопросу о спаде профессиональной активности учителя и ее приливах // Социально-педагогические проблемы развития профессиональной и общественной активности учителей / Под ред. С.Г. Вершловского. М., 1988. 132 с.

58. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДОУ: методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.
59. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
60. Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2014. № 4. С. 29–32.
61. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., 1982. С. 108–118.
62. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издат-во НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
63. Назарова В.М. Управление инновационными процессами в ДОУ // Управление ДОУ. 2015. № 6. С. 39–41.
64. Неустроев Г.Н., Звонарев С.Г., Львов Л.В. Психодиагностика профессионального развития личности (Сборник тестов по психологии и педагогике): учеб. пособие. Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2009. 230 с.
65. Нечаев Н.Н., Ермаков В.Г. Инновационное образование как объект педагогической теории // Психолого-педагогические аспекты развития образования // Вестник МГЛУ. Вып. 539. М., 2008. С. 96–113.
66. Новикова Г.П. Профессиональная готовность руководителя ДОУ к инновационной деятельности в современных условиях / Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Сб. мат-лов Междунар. науч. практ. конф. Российский университет кооперации, 2008. С. 3–6.
67. Орищенко Н.А. Управление формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации // Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков: сборник статей / отв. за вып. О.В. Груздева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 408 с. С. 142–150.

68. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1996. 432 с.
69. Поляков С.Д. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: дисс. ... докт. пед. наук. Ульяновск, 1993. 398 с.
70. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 128 с.
71. Поташник М.М. Управление качеством образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
72. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М.: Изд-во полит. лит., 1989. 271 с.
73. Профессиональное педагогическое образование: инновационные технологии и методики: Монография / Под ред. А.А. Дубасенюк. М.: Изд-во ЖДУ им. И. Франко, 2009. 504 с.
74. 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.
75. Руденко И. Инновационная деятельность в ДОО // Управление ДОУ. 2015. № 6. С. 22–24.
76. Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю. Развитие профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/118-13879> (дата обращения 21.08.2018).
77. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ шк. технологий, 2005. 284 с.

78. Семушина Л.Г. Личностно-ориентированные технологии обучения в ССУЗЕ // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 10.
79. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013. 364 с.
80. Сериков Г.Н., Котлярова И.Ю. Системная организация образовательного пространства: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2003. 69 с.
81. Сизова Л.М. Инновационная деятельность в педагогической деятельности // Управление ДОУ. М. 2017. № 7. С. 23–25.
82. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42–49.
83. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 308 с.
84. Современные технологии дошкольного образования: пособие / Н.С. Старжинская, О.Н. Анцыпирович, Д.Н. Дубинина, Н.П. Фетискин. Минск: БГПУ, 2012. 180 с.
85. Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М.: РАГС, 1996. 80 с.
86. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.
87. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Нематериальная мотивация педагогов // Народное образование. 2009. № 7. С. 94–99.
88. Теория инноваций: учеб. пособие для студентов специальностей «Упр. Инновациями», «Менеджмент высоких технологий» [Гунин В.Н. и др.]; Моск. гос. ун-т путей сообщ. (МИИТ), 2005. 21 с.
89. Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля. М., 1991.

90. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. М., 1997.
91. Толковый словарь русского языка. URL.: <https://www.vedu.ru/expdic/36722/> (дата обращения: 11.11.2017).
92. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Альта-Принт, 2005. 1216 с.
93. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. М.: Новая школа, 2003. 297 с.
94. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием. М.: ТЦ Сфера, 2014. 160 с.
95. Управление дошкольным образованием / Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко. М.: Академия, 2000. 432 с.
96. Урмина И.А., Данилина Т.А. Инновационная деятельность в ДОУ. М.: Линка-Пресс, 2009. 320 с.
97. Усынин М.В. Инновационная деятельность вуза на основе проектного управления / Инновационные образовательные технологии в формировании профессиональных компетенций специалиста: материалы 21-й межвузовской учебно-методической конференции с международным участием. Уфа: БГМУ Минздрава России, 2015. С. 359–361.
98. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. М.: Артики, 2000. 259 с.
99. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2015). URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.07.2017).
100. Филиппов А.В. Вопросы психологии управления // Психологический журнал. Т. 1. 1980. № 2. С. 19–28.
101. Философия управления: проблемы и стратегии / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. В.М. Розин. М.: ИФРАН, 2010. 347 с.
102. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

103. Хьел Л. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Теория личности. Режим доступа: <http://vocabulary.ru>
104. Цвелюх И.П., Горбунова Л.Н. Контекстные профессиональные затруднения педагогов // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: Сборник материалов юбилейной научно-практической конференции / Сост. И.В. Большакова; Под общ.ред. Э.М. Никитина, Л.Н. Горбуновой. М.: АПК и ППРО, 2009. 464 с. С. 382–386.
105. Цвелюх И.П., Горбунова Л.Н., Лаврентьева И.В. Преодоление контекстных профессиональных затруднений педагога в процессе повышения квалификации // Вестник КГУ. Красноярск, 2006. № 3/1. С. 77–78.
106. Цвелюх И.П., Горбунова Л.Н., Лаврентьева И.В. Характер затруднений педагога в контексте личностно-профессионального развития // Повышение квалификации педагогических кадров в XXI веке: традиции и инновации. Материалы Международной научно-практической интернет-конференции АПК и ППРО (20-21 мая 2009), электронное издание, опубликованное на DVD, регистрационное свидетельство № 16997 от 6 августа 2009 года, номер государственной регистрации 032091634, М., 2009.
107. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. № 8, 2004. С. 26–31.
108. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов М.: Медиа, 2010. 423 с.
109. Шепилова Н.А., Васякина А.С. Исследование профессиональной готовности к инновационной деятельности педагогов ДОО / Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 130–147.

110. Шорохова Е.В. Социальная детерминация поведения / Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Ответ.ред.: Е.В. Шорохова и М.И. Бобнева. М., 1976. С. 5–28.
111. Штофф В.А. Проблемы методологии научного познания. М.: Высшая школа. 1978. 269 с.
112. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. № 4. С. 8–17.
113. Яковлев Г.В. Моделирование развития инновационной методической деятельности в дошкольном образовании // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 8. С. 30–32.
114. Atkinson J.W. Change of activity: A new focus for the theory of motivation // Human Action / T. Mishel (ed.). N.Y., 1969.
115. Blank W.E. Handbook for developing Competency-Based Training Programs. New-Jersey: Prentice Hall, 1982.
116. Holland J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. American Psychologist, 51, 397–406.
117. Super D.E., et al. Vocational Development: A Framework of Research. N.Y. 1957. 391 p.
118. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission (2010). URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/handbook0410_en.pdf

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Методы диагностики

Оценка реализации потребностей педагога в развитии

(Н.В. Немова, В.И. Зверева)

Цель: выявить уровень стремления педагогов к саморазвитию.

Инструкция: напротив каждого утверждения, поставьте, пожалуйста, балл:

5 – если данное утверждение полностью соответствует вашему мнению;

4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее не соответствует;

1 – не соответствует.

№	Утверждение	Балл
1	Я стремлюсь изучить себя.	
2	Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.	
3	Возникающие препятствия стимулируют мою активность.	
4	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.	
5	Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.	
6	Я анализирую свои чувства и опыт.	
7	Я много читаю	
8	Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.	
9	Я верю в свои возможности.	
10	Я стремлюсь быть более открытым человеком.	
11	Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.	
12	Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.	
13	Я получаю удовольствие от освоения нового.	
14	Возрастающая ответственность не пугает меня.	
15	Я положительно отнесся бы к продвижению по службе.	
	итого	

Результат: 55 и более баллов – потребность в развитии активно реализована; 36–54 балла – отсутствует сложившаяся система развития; 15–35 баллов – остановившееся развитие. Коэффициент развития:

$K_p = K_{\text{факт}} / K_{\text{макс}}$. $K_{\text{факт}}$ – набранная сумма баллов, $K_{\text{макс}}$ – максимально возможная сумма баллов (75). Чем ближе K_p к единице, тем выше уровень саморазвития педагога.

Экспертный лист методиста

(выявления уровня теоретико-методической компетенции педагогов

(по Яковлевой Г.В.)

Ф.И.О. _____

Должность _____

Возраст _____

Пед. стаж _____

№	Показатель/индикатор	1–10
Информированность педагога об инновационных явлениях в образовании		
1	педагог имеет сведения об инновационных процессах в образовании детей;	
2	выделяет и обосновывает приоритеты в современном образовании;	
3	умеет выделить проблему для развертывания инновационной деятельности;	
4	умеет направить свое изучение на то направление, которое раньше не было изучено;	
5	аргументирует выбор инновационного направления практическими нуждами;	
6	подбирает научно-педагогические средства для решения соответствующей практической инновационной задачи;	
7	грамотно и рационально отбирает необходимые источники информации для анализа состояния проблемы	
Определение содержания инновационной деятельности		
8	выделение педагогом приоритетных направлений для развертывания инновационной деятельности;	
9	определение и формулирование педагогом объективно существующих противоречий для определения содержания инновации;	
10	обоснование педагогом выбора содержания инновации, ее актуальности и значимости для педагогической науки и практики;	
11	формулировка педагогом проблемы инновации;	
12	видение педагогом отсроченного ожидаемого результата	
13	проектирование содержания инновации с учетом возрастных особенностей детей;	
14	умение видеть траекторию развития ребенка в соответствии с реализуемым содержанием инновации	
ИТОГО		

Инструкция: экспертом (методистом) на основании наблюдений за деятельностью педагога, в рамках педсовета, семинара, МО, тренингах заполняется экспертная карта как до, так и после эксперимента.

Оценка теоретической компетенции педагога осуществляется по 2 показателям, 14 индикаторам. Присвоение баллов ведется по 10 балльной шкале:

- 10 – превосходно;
- 9 – отлично;
- 8 – почти отлично;
- 7 – очень хорошо;
- 6 – хорошо;
- 5 – почти хорошо;
- 4 – весьма удовлетворительно;
- 3 – удовлетворительно;
- 2 – почти удовлетворительно;
- 1 – неудовлетворительно.

Результат: 99 и более баллов – уровень теоретико-методической компетенции – высокий, 57–98 баллов – уровень теоретико-методической компетенции – средний, 15–56 баллов – уровень теоретико-методической компетенции у педагогов – низкий, 0–14 – недопустимый уровень.

Лист самооценки компетентности педагога (до и после ОЭР)

№	Содержание	До	После
17	Воспитание привычки к здоровому образу жизни	2,9	3,6
18	Руководство самостоятельной игровой деятельностью	2,1	2,8
19	Организация нормальной двигательной активности	1,6	2,8
20	Планирование	2,0	2,6
21	Создание предметно-развивающей среды по реализуемым программам	1,8	3,4
22	Управление отношениями	1,4	2,7
23	Использование в работе новых технологий, программ, метода проектирования	1,1	2,5
24	Самообразование	2,4	3,7
25	Речь и речевое общение с детьми	2,2	3,6
26	Работа в команде	1,2	2,5
27	Взаимодействие педагогов, специалистов, родителей	2,0	3,6
28	Нравственное воспитание детей	1,3	2,3
29	Определение уровня развития детей	2,0	3,0
30	Организация игровой деятельности	3,1	3,4
31	Организация интегрированных занятий	1,4	3,2
32	Генерирование и обоснование идей	1,6	1,9

Фиксация активности

Инициативность и активность педагогов. Участие в мероприятиях разного уровня: ДОО, города, ведомства, края.

Мероприятия	До ОЭР, в %	После ОЭР, в %
Участие в творческих и профессиональных конкурсах	4	16
Обобщение опыта в городе	8	25
Обобщение опыта в ведомственных ДОО	12	25
Публикации	4	29
Участие в профессиональных Интернет-форумах	8	58
Прочее (участие в семинарах, конференциях, взаимопосещение и т.д.)	8	83

Методика исследования самоактуализации личности САТ

(POI–Personal Orientation Inventory Э. Шострома)

адаптирована Л. Я. Гозманом

Диагностические категории – шкалы теста

Базовые шкалы

1. **Шкала Компетентности во времени (Тс)** включает 17 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить «настоящим», то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Теоретическое основание для включения этой шкалы в тест содержится в работах Ф. Пэрлза и Р. Мэя.

Ряд эмпирических исследований также свидетельствует о непосредственной связи ориентации во времени с уровнем личностного развития.

2. **Шкала поддержки (I)** – самая большая шкала теста (91 пункт) – измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя-внешняя поддержка»). Концептуальной основой данной шкалы служили в первую очередь идеи А. Рейсмана об «изнутри» и «извне» направляемой личности. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность).

Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля. Содержание данной шкалы, на наш взгляд, наиболее близко именно к этому последнему понятию. Как теоретические работы, так и психологическая практика свидетельствуют о правомерности включения указанной шкалы в методику как базовой.

Дополнительные шкалы

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

3. **Шкала Ценностных ориентации (SAV)** (20 пунктов) измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности. (Здесь и далее высокий балл по шкале характеризует высокую степень самоактуализации).

4. **Шкала Гибкости поведения** диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с

окружающими, людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы Ценностной ориентации и Гибкости поведения, дополняя друг друга, образуют блок ценностей. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая – особенности их реализации в поведении.

5. **Шкала Сензитивности к себе (Fr)** (13 пунктов) определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает их.

6. **Шкала Спонтанности (подлинности) (S)** (14 пунктов) измеряет способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Высокий балл по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее способа поведения, о том, что субъект не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

Шкалы 3 и 4 составляют блок чувств. Первая определяет то, насколько человек осознает собственные чувства, вторая – в какой степени они проявляются в поведении.

7. **Шкала Самоуважения (Sr)** (15 пунктов) диагностирует способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

8. **Шкала Самопринятия (Sa)** (21 пункт) регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним.

Шкалы 5 и 6 составляют блок самовосприятия.

9. **Шкала Представлений о природе человека (Nc)** состоит из 10 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности –

женственности, рациональности - эмоциональности и т.д. антагонистическими и непреодолимыми.

10. **Шкала Синергии (Sy)** (7 пунктов) определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Шкалы 7 и 8 очень близки по содержанию, их лучше анализировать совместно. Они составляют блок концепции человека.

9. **Шкала Принятия агрессии (A)** состоит из 16 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о способности индивида принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения.

10. **Шкала Контактности (C)** (20 пунктов) характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми или, используя ставшую привычной в отечественной социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению.

Шкалы Принятия агрессии и Контактности составляют блок межличностной чувствительности.

11. **Шкала Познавательных потребностей (Cog)** (11 пунктов) определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

12. **Шкала Креативности (Cr)** (14 пунктов) характеризует выраженность творческой направленности личности.

Шкалы Познавательных потребностей и Креативности составляют блок отношения к познанию.

Инструкция: «Вам предлагается тест-опросник, каждый пункт которого содержит два высказывания, обозначенные буквами «а» и «б». Внимательно прочитайте каждую пару и пометьте на регистрационном бланке напротив

номера соответствующего вопроса самоактуализации то из высказываний, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения».

(Поставьте на бланке крестик в квадрате под соответствующей буквой).

Методика

1. А. Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
Б. Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. А. Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
Б. Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. А. Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
Б. Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.
4. А. Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
Б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. А. Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
Б. Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
6. А. В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.
Б. В сложных ситуациях надо всегда искать принципиально новые решения.
7. А. Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.
Б. Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
8. А. Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.
Б. Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.

9. А. Я могу безо всяких угрызений совести отложить до завтра то, что я должен сделать сегодня.
- Б. Меня мучают угрызения совести, если я откладываю до завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. А. Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.
- Б. Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.
11. А. Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.
- Б. Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.
12. А. Человек должен оставаться честным во всем и всегда.
- Б. Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. А. Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.
- Б. Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.
14. А. У меня часто возникают потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
- Б. У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
15. А. Я всячески стараюсь избегать огорчений.
- Б. Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.
16. А. Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
- Б. Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
17. А. Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.
- Б. Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.

18. А. Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как будто готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.
Б. Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.
19. А. Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.
Б. Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.
20. А. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.
Б. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.
21. А. Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.
Б. Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.
22. А. Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое повеление ситуации.
Б. Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.
23. А. Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
Б. Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
24. А. Главное в нашей жизни - это создавать что-то новое.
Б. Главное в нашей жизни - приносить людям пользу.
25. А. Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин - традиционно женские.
Б. Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе и традиционно мужские и традиционно женские свойства характера.

20. А. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.
- Б. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего выразить Свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.
27. А. Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди. Являются естественными проявлениями их человеческой природы.
- Б. Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями их человеческой природы.
28. А. Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.
- Б. Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.
29. А. Я уверен в себе.
- Б. Я не уверен в себе.
30. А. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.
- Б. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.
31. А. Я никогда не сплетничаю.
- Б. Иногда мне нравится сплетничать.
32. А. Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
- Б. Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. А. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.
- Б. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.
34. А. Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.

- Б. Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
35. А. Меня редко беспокоит чувство вины.
Б. Меня часто беспокоит чувство вины.
36. А. Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
Б. Я, не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. А. Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.
Б. Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.
38. А. Я считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».
Б. Я не считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».
39. А. Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.
Б. Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. А. Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
Б. Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
41. А. Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».
Б. Я не оставляю приятное «на потом».
42. А. Я часто принимаю спонтанные решения.
Б. Я редко принимаю спонтанные решения.
43. А. Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.
Б. Я стараюсь не выражать открыто своих чувств в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.
44. А. Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.
Б. Я могу сказать, что я себе нравлюсь.

45. А. Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.
Б. Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.
46. А. Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
Б. Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.
47. А. Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
Б. Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
48. А. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.
Б. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
49. А. При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.
Б. Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.
50. А. Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.
Б. Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.
51. А. Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.
Б. Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.
52. А. Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.
Б. Достижение счастья - это главная цель человеческих отношений.
53. А. Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам.
Б. Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.
54. А. При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.
Б. Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.

55. А. Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.
Б. Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.
56. А. В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.
Б. Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.
57. А. Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.
Б. Наблюдая о стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.
58. А. Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по несколько раз.
Б. Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.
59. А. Я очень увлечен своей работой.
Б. Я не могу сказать, что увлечен своей работой.
60. А. Я недоволен своим прошлым.
Б. Я доволен своим прошлым.
61. А. Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
Б. Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
62. А. Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.
Б. Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.
63. А. Стремясь, разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.
Б. Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.
64. А. Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

- Б. Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
65. А. Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
- Б. Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
66. А. Интерес к самому себе всегда необходим для человека.
- Б. Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.
67. А. Иногда я боюсь быть самим собой.
- Б. Я никогда не боюсь быть самим собой.
68. А. Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.
- Б. Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. А. Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.
- Б. Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.
70. А. Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
- Б. Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.
71. А. Человек должен раскаиваться в своих поступках.
- Б. Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих поступках.
72. А. Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.
- Б. Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.
73. А. В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу я сам.
- Б. В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.
74. А. Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».
- Б. Я позволяю себе быть «белой вороной».

75. А. Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.
- Б. Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
76. А. Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.
- Б. Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.
77. А. Части бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
- Б. Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
78. А. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы, так как они приносят пользу людям.
- Б. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что они доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.
79. А. Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
- Б. Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
80. А. Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
- Б. Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. А. Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
- Б. Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
82. А. Довольно часто мне бывает скучно.
- Б. Мне никогда не бывает скучно.
83. А. Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.
- Б. Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.
84. А. Я легко принимаю рискованные решения.
- Б. Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.
85. А. Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.

- Б. Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. А. Я готов примириться со своими ошибками.
Б. Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. А. Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
Б. Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
88. а. Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
Б. Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. А. Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
Б. Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. А. Я думаю, что большинству людей можно доверять.
Б. Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. А. Прошлое, настоящее и будущее представляются мне как единое целое.
Б. Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.
92. А. Я предпочитаю проводить отпуск, путешествуя, даже если это сопряжено с большими неудобствами.
Б. Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.
93. А. Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
Б. Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
94. А. Людям от природы свойственно понимать друг друга.
Б. По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.
95. А. Мне никогда не нравятся сальные шутки.
Б. Мне иногда нравятся сальные шутки.
96. А. Меня любят потому, что я сам способен любить.
Б. Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.

97. А. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.
Б. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.
98. А. Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.
Б. Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.
99. А. Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.
Б. Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.
100. А. Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
Б. Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
101. А. Я считаю, что способность к творчеству - природное свойство человека.
Б. Я считаю, что далеко не все люди одарены природой способностью к творчеству.
102. А. Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо
Б. Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо.
103. А. Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
Б. Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
104. А. Мне легко смириться со своими слабостями.
Б. Мне трудно смириться со своими слабостями.
105. А. Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
Б. Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.

106. А. Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
- Б. Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
107. А. Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько это необходимо.
- Б. Человек должен всегда заниматься только тем, что ему интересно.
108. А. Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
- Б. Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
109. А. Иногда я не против того, чтобы мной командовали.
- Б. Мне никогда не нравится, когда мной командуют.
110. А. Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.
- Б. Мне не легко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
111. А. Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
- Б. Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
112. А. Наибольшее удовлетворение человек получает. Добившись желаемого результата в работе.
- Б. Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.
113. А. О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.
- Б. Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.
114. А. Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
- Б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
115. А. Люди часто раздражают меня.
- Б. Люди редко раздражают меня.
116. А. Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

- Б. Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего достиг.
117. А. Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.
- Б. Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.
118. А. Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.
- Б. Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.
119. А. Бывает, что я стыжусь своих чувств.
- Б. Я никогда не стыжусь своих чувств.
120. А. Мне нравится участвовать в жарких спорах.
- Б. Мне не нравится участвовать в жарких спорах.
121. А. У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы.
- Б. Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.
122. А. Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
- Б. Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
123. А. Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.
- Б. Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.
124. А. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.
- Б. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.
125. А. Я боюсь неудач.

Б. Я не боюсь неудач.

126. А. Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Б. Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Ключи к тесту

1. Шкала Ориентации во времени: 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.
2. Шкала Поддержки: 1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57а, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.
3. Шкала Ценностной ориентации: 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.
4. Шкала Гибкости поведения: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.
5. Шкала Сензитивности: 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.
6. Шкала Спонтанности: 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62а, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.
7. Шкала Самоуважения: 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.
8. Шкала Самопринятия: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.
9. Шкала Представлений о природе человека: 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.
10. Шкала Синергии: 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.
11. Шкала Принятия агрессии: 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

12. Шкала Контактности: 5б, 7б, 17а, 23б, 26б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.
13. Шкала Познавательных потребностей: 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.
14. Шкала Креативности: 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

Методика оценки профессиональной направленности личности

Инструкция: В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом соответственно возможны два варианта ответов:

а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;

б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение, выберите один из вариантов ответа и отметьте его на листе ответов, зачеркнув нужную букву (а, б).

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
6. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом.
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, внесших большой вклад в мой предмет.
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.

11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.
13. Большинство моих друзей - люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии.
14. Я подолгу анализирую свое поведение.
15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане.
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
26. Худшее наказание для меня – быть закрытым в одиночестве.
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.
32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.
33. Наука - это то, что больше всего интересует меня в жизни.
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной.

35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
37. Если есть выбор, то я предпочитаю, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету, организовать внеклассное мероприятие.
38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету.
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компании, несомненно рады меня видеть.
42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью.
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.
44. Моя любезность часто не нравится другим людям.
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других.
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.
48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.
49. Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.
50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

ОБРАБОТКА: Для обработки результатов опроса необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами испытуемого, каждый ответ оценивается по двухбалльной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;
- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр оценивается через суммирование оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

КОД ОПРОСНИКА

Общительность – 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а

Организованность – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а

Направленность на предмет – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а

Интеллигентность – 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а

Мотивация одобрения – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным, если количество баллов более 7. Для большей наглядности полученные результаты целесообразно выразить в виде круговой или столбцовой диаграммы. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (для учителей и воспитателей)

Инструкция. В опроснике даны 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с работой. Если указанное в опроснике чувство никогда не возникало, то в ответе ставится 0 – никогда. Если такое чувство появлялось, следует указать, как часто оно ощущалось. В этом случае поставить отметку в графе соответствующей частоте переживаний: 0 –

никогда, 1 – очень редко, 2 – редко, 3 – иногда, 4 – часто, 5 – очень часто, 6 – всегда.

Лист для ответов

Ф.И.О. _____ Должность _____

Возраст _____ Пед. стаж _____

Утверждение	Никогда 0 баллов	Очень редко 1 балл	Редко 2 балла	Иногда 3 балла	Часто 4 балла	Очень часто 5 баллов	Всегда 6 баллов
1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным.							
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.							
3. Я чувствую себя усталым, когда встаю утром и должен идти на работу.							
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои воспитанники, и использую это в интересах дела.							
5. Я общаюсь со своими воспитанниками без лишних эмоций.							
6. Я чувствую себя энергичной и воодушевленной.							
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях.							
8. Я чувствую угнетенность и апатию							
9. Я могу позитивно влиять на продуктивность деятельности своих воспитанников.							
10. В последнее время я стала более равнодушной по отношению к тем, с кем работаю							

11.Окружающие скорее утомляют меня, чем радуют.							
12.У меня много планов, и я верю в их осуществление.							
13.Я испытываю все больше жизненных разочарований.							
14.Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.							
15.Бывает мне безразлично, что происходит с моими коллегами							
16.Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и от всех.							
17.Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества при общении.							
18.Я легко общаюсь с людьми независимо от их статуса и характера.							
19.Я многое успеваю сделать.							
20.Я чувствую себя на пределе возможностей.							
21. Я много смогу ещё достичь в своей жизни.							
22.Бывает, что начальство и коллеги перекладывают на меня груз своих проблем							
Итого							

Опросник «Затруднения, препятствующие освоению, разработке и внедрению новшеств в образовательном процессе детского сада»

Инструкция: отметьте, что является основным затруднением, препятствующим освоению, разработке и внедрению новшеств в образовательном процессе детского сада.

Затруднения	+/-
Слабая информированность	
Недостаточность времени	
Отсутствие обоснованной стратегии инновационного развития ДОО	
Отсутствие/недостаточность теоретических знаний	
Расхождение взглядов и конфликты в коллективе	
Особые обстоятельства (много бумажной отчетности, проблемы технической обеспеченности и пр.)	
Отсутствие внешнего стимулирования	
Ваш вариант	

Тест-опросник уровня субъективного контроля (В.В. Бажин, Е.А. Голькина, А.М. Эткинд)

Опросник уровня субъективного контроля (УСК) построен в соответствии с разработанной В.А. Ядовым иерархической модели регуляции социального поведения личности. Опросник состоит из 7 шкал, содержит 44 пункта.

Шкала Ио – общая интернальность,

Шкала Ид – интернальность в области достижения,

Шкала Ин – интернальность в области неудач,

Шкала Ис – интернальность в семейных отношениях,

Шкала Ип – интернальность в производственных отношениях,

Шкала Им – интернальность в межличностных отношениях,

Шкала Из – интернальность в отношении здоровья и болезни.

Испытуемому предлагается ответить на каждый пункт опросника, используя (отмечая на бланке) одну из градаций 7- бальной шкалы:

полностью –3 –2 –1 0 1 2 3 полностью

не согласен -----согласен

ОПРОСНИК УСК

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия, для того чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе часто зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут.
15. То хорошее, что делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.

18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявлял достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая и везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало от везения или невезения.

КЛЮЧ ДЛЯ ОБРАБОТКИ ОПРОСНИКА

Обработку заполненных ответов следует проводить по приведенным ниже ключам, суммируя ответы на пункты в столбцах «+» со своим знаком и ответы в столбцах «-» с обратным знаком.

Ключ к шкале Ио

«+» 2 4 11 12 13 15 16 17 19 20 22 25 27 29 31 32 34 36 37 39 42 44

«-» 1 3 5 6 7 8 9 10 14 18 21 23 24 26 28 30 33 35 38 40 41 43

Ключ к шкале Ид

«+» 12 15 27 32 36 37

«-» 1 5 6 14 26 43

Ключ к шкале Ин

«+» 2 4 20 31 42 44

«-» 7 24 33 38 40 41

Ключ к шкале Ис

«+» 2 16 20 32 37

«-» 7 14 26 28 41

Ключ к шкале Ип

«+» 19 22 25 42

«-» 1 9 10 30

Ключ к шкале Им

«+» 4 27

«-» 6 38

Ключ к шкале Из

«+» 13 34

«-» 3 23

ПЕРЕВОД В СТЕНЫ

После получения сырых баллов по шкалам следует перевести их в 10-балльную систему стандартных оценок – стенов. В этой системе средняя по нормативной выборке принимается за 5,5 стенов, а половина стандартного отклонения приравнивается к одному стенов. Таким образом, показатели нормального распределения могут быть преобразованы в стандартные оценки, не зависящие от размерности.

Шкала общей интернальности

От	-132	до	-14	1	от	33	до	44	6
От	-13	до	-3	2	от	45	до	56	7
От	-2	до	9	3	от	57	до	68	8
От	10	до	21	4	от	69	до	79	9
От	22	до	32	5	от	80	до	132	10

Шкала интернальности в области достижений

от	-36	до -11	1	от	6	до 9	6
от	-10	до -7	2	от	10	до 14	7
от	-6	до -3	3	от	15	до 18	8
от	-2	до 1	4	от	19	до 22	9
от	2	до 5	5	от	23	до 36	10

Шкала интернальности в области неудач

от	-36	до -8	1	от	8	до 11	6
от	-7	до -4	2	от	12	до 15	7
от	-3	до 0	3	от	16	до 19	8
от	1	до 4	4	от	20	до 23	9
от	5	до 7	5	от	24	до 36	10

Шкала интернальности в семейных отношениях

от	-31	до -12	1	от	4	до 6	6
от	-11	до -8	2	от	7	до 10	7
от	-7	до -5	3	от	11	до 13	8
от	-4	до -1	4	от	14	до 17	9
от	0	до 3	5	от	18	до 30	10

Шкала интернальности в производственных отношениях

от	-30	до -5	1	от	12	до 15	6
от	-4	до -1	2	от	16	до 19	7
от	0	до 3	3	от	20	до 23	8
от	4	до 7	4	от	24	до 27	9
от	8	до 11	5	от	28	до 30	10

Шкала интернальности в области межличностных отношений

от	-12	до -7	1	от	2	до 4	6
от	-6	до -5	2	от	5	до 6	7
от	-4	до -3	3	от	7	до 8	8
от	-2	до -1	4	от	9	до 10	9

от 0 до 1 5 от 11 до 12 10

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни

от -12 до -6 1 от 3 до 4 6

от -5 до -4 2 от 5 до 6 7

от -3 до -2 3 от 7 до 8 8

от -1 до 0 4 от 9 до 10 9

от 1 до 2 5 от 11 до 12 10

Построение профиля УСК

На профиле УСК прямая линия, проходящая через 5,5 стена, соответствует норме. Отклонения вверх по отдельным шкалам свидетельствуют об интернальном типе контроля над соответствующими ситуациями, отклонения вниз – об экстернальном типе контроля. Таким образом, может быть оценен как общий тип контроля, так и соотношение показателей по отдельным шкалам между собой.

Методика экспресс-диагностики ситуативной самоактуализации личности (ССЛ)

Цель методики – диагностика степени самоактуализации, переживаемой человеком в различных жизненных контекстах (ситуациях). Методика представляет собой анкету, включающую 14 пар характеристик личности, отражающих состояние самоактуализации человека в соответствии с описаниями самоактуализирующейся личности по А. Маслоу. Составляющие методику биполярные пары личностных особенностей представляют (по порядку) следующие эмпирические характеристики самоактуализирующихся людей (см., например, Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003, С. 189–212):

- 1) чувство юмора;
- 2) сопротивление приобщению к культурным нормам; собственная система ценностей;
- 3) пиковые переживания; свежесть восприятия («имеют достойную восхищения способность снова и снова свежо и наивно переживать простые

радости жизни, принимать как чудо то, что для других стало обыденным и привычным» (*там же*, с. 198);

4) центрированность на проблеме («выполняют некую миссию, имеют определенную цель жизни, решают какую-либо внешнюю задачу, что отнимает у них много сил и времени» (*там же*, с. 195);

5) спонтанность («их поведение отличается простотой и естественностью, им чужды наигранность и попытки произвести эффект» (*там же*, с. 193);

6) принятие («отсутствие доминирующего чувства вины или сковывающего стыда, а также выраженной тревожности» (*там же*, с. 192);

7) человеческое родство («испытывают искреннее желание принести пользу всему человечеству... знают, что лучше других справятся со многими вещами» (*там же*, с. 200);

8) пиковые переживания;

9) автономия («относительная независимость от физического и социального окружения... обретают достаточную силу и независимость от расположения окружающих» (*там же*, с. 197);

10) центрирование на проблеме; креативность;

11) автономия; склонность к уединению («имеют большую свободу воли и менее зависимы, нежели обычные люди» (*там же*, с. 197]);

12) средства и цели («гораздо больше внимания уделяют целям, притом средства этим целям явно подчинены» (*там же*, с. 203);

13) чувство юмора; пиковые переживания;

14) креативность.

Для повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по количеству положительных и отрицательных шкал, которым соответствует равное количество пунктов опросника.

Инструкция: Прочитав в предложенном ниже списке названия качеств личности, выберите из каждой пронумерованной пары то качество, которое свойственно Вам в большей степени, и поставьте в

бланке ответов ту цифру, которая соответствует степени выраженности данного качества:

- 1 – качество, представленное в левом столбце, проявляется часто;
- 2 – качество, представленное в левом столбце, проявляется периодически;
- 3 - трудно сказать, какое качество проявляется;
- 4 – скорее проявляется качество, представленное в правом столбце;
- 5 – качество, представленное в правом столбце, проявляется часто.

Будьте искренними. Полученные результаты будут использоваться в целях повышения эффективности методической службы.

1	Жизнерадостный	1	2	3	4	5	Переживающий разочарование, легко огорчающийся
2	Вынужден подчиняться обстоятельствам, нерешительный	1	2	3	4	5	Способный противодействовать обстоятельствам, решительный
3	Ироничный (недовольный происходящим)	1	2	3	4	5	Вдохновленный
4	Активный, деятельный	1	2	3	4	5	Сдержанный, подавленный
5	Естественный, непринужденный	1	2	3	4	5	Напряженный
6	Довольный собой, своими делами	1	2	3	4	5	Недовольный собой, критикующий себя
7	Оторванный от важных дел, переживающий разочарования	1	2	3	4	5	Причастный к общему делу, значимому для многих; достигающий высоких результатов в нем
8	Тяготящийся происходящим	1	2	3	4	5	Увлеченный происходящим
9	Стремящийся к изменениям, влияющий на происходящее	1	2	3	4	5	Вынужден приспособливаться к происходящему
10	Решающий важные проблемы, принимающий важные решения, открывающий новое для себя	1	2	3	4	5	Вынужден приспособливаться к происходящему, избегать проблем
11	Зависимый (несвободный) в принятии решений (в своих действиях)	1	2	3	4	5	Свободный (независимый) в принятии решений (в своих действиях)
12	Добивающийся успехов в делах, в достижении поставленных целей	1	2	3	4	5	Вынужден бороться с неприятностями, проблемами, затрудняющийся в достижении поставленных целей
13	Переживающий негативные чувства (легко расстраивающийся)	1	2	3	4	5	Переживающий позитивные чувства, воодушевленный
14	Не проявляющий (в силу обстоятельств) себя, свои способности	1	2	3	4	5	Проявляющий себя, свои способности

Обработка результатов

Цифровые ответы испытуемых переводятся в баллы в соответствии с ключом.

Ключ

В пунктах **2, 3, 7, 8, 11, 13, 14** цифра ответа соответствует получаемому баллу: т.е. за цифру 1 ставится 1 балл, за цифру 2 – 2 балла, за цифру 3 – 3 балла и т.д.

В пунктах **1,4, 5, 6, 9, 10,12** перевод цифр ответов в баллы осуществляется следующим образом: за цифру 1 – 5 баллов, за цифру 2 – 4 балла, за цифру 3 – 3 балла, за цифру 4 – 2 балла, за цифру 5 – 1 балл. Набранные баллы суммируются.

При анализе результатов рекомендуется пользоваться сырыми баллами, проверяя их на статистически значимые различия.

Высокие показатели по результатам теста свидетельствуют о высоком уровне самоактуализации-самореализации личности, проявляемом в конкретной ситуации (или жизненном контексте в целом).

Человек в наиболее полной мере проявляет активность, свои способности, получает от этого удовлетворение; стремится к успехам в делах и добивается их; увлечен происходящим, которое наполнено для него смыслом; ведет себя естественно и непринужденно; способен сам контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

Низкие показатели по результатам теста свидетельствуют о низком уровне самоактуализации-самореализации личности, проявляемом в конкретной ситуации (или жизненном контексте в целом).

Человек переживает подавленность, напряжение и бессилие, неудовлетворенность собой и происходящим; невозможность реализации имеющихся у него способностей; неспособность достижения поставленных целей; зависимость от окружающих в принятии решений и в своих действиях, бессмысленность происходящего; неспособность самостоятельно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

Анкета «Оценка качества реализации программы»

Оцените качество реализации программы: ответ отметьте знаком "+"

Оценка	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Содержание			
актуальность			
теоретическая значимость			
практическая применимость			
соответствие вашим потребностям			
доступность			
Технологии, приемы обучения			
способствуют формированию компетентностей педагога			
соответствие целям обучения			
Обеспечение /условия обучения			
<i>1) психолого-педагогическое:</i>			
педагогические методы			
психологический микроклимат			
дидактический, раздаточный материал			
<i>2) техническое:</i>			
ИКТ (если использовались)			
аудио-, видео средства (если использовались)			
Профессионализм			
профессиональные знания ведущих мероприятия и приглашенных педагогов			
коммуникативные способности			
ориентация на специфику образования взрослых			

Динамика диагностических показателей

Шкала поддержки

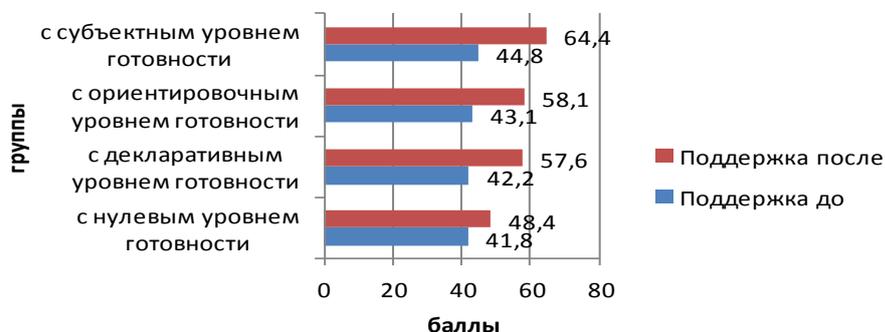


Рис. 1. Диаграмма изменения показателей шкалы «поддержка»

Шкала самопринятия

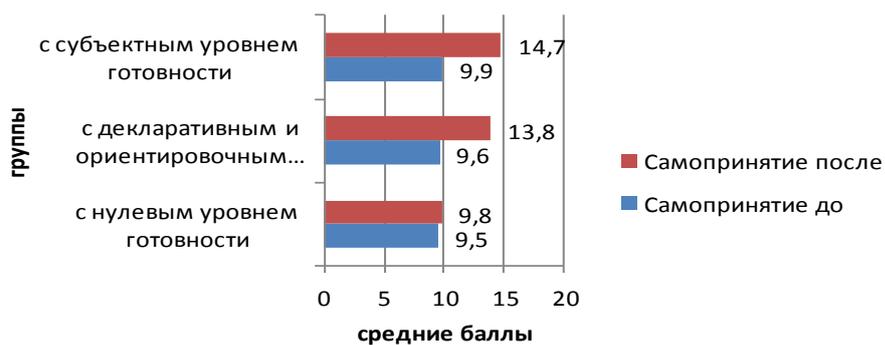


Рис. 2. Диаграмма изменения показателей шкалы «самопринятие»

Шкала сенситивности

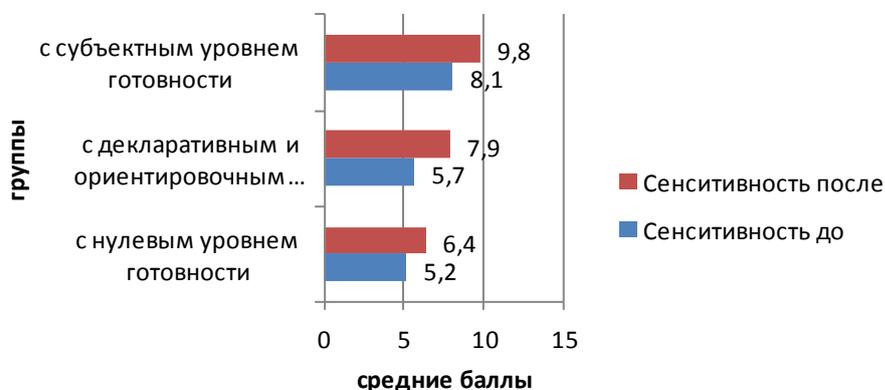


Рис. 3. Диаграмма изменения показателей шкалы «сенситивность»

Шкала ценностных ориентаций

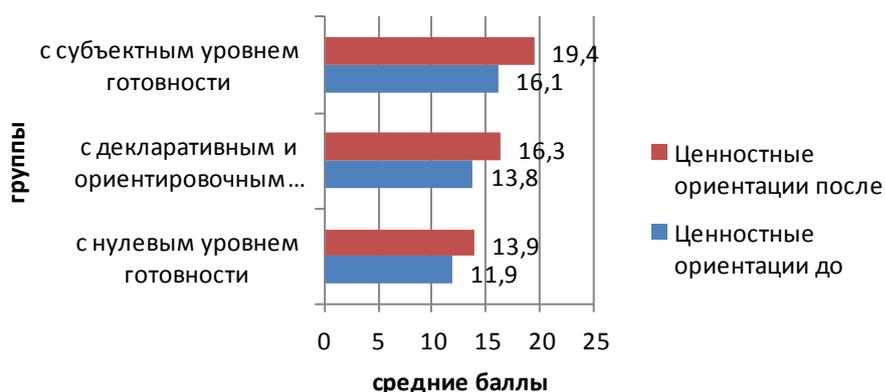


Рис. 4. Диаграмма изменения показателей шкалы «ценностные ориентации»

Шкала гибкости поведения

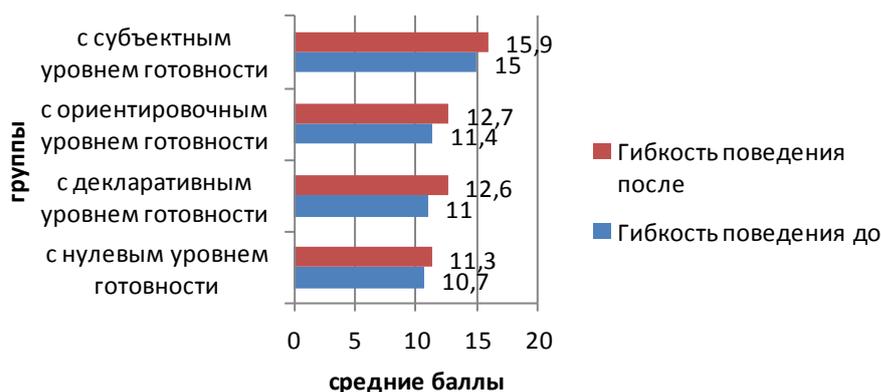


Рис. 5. Диаграмма изменения показателей шкалы «гибкость поведения»

Активность саморазвития

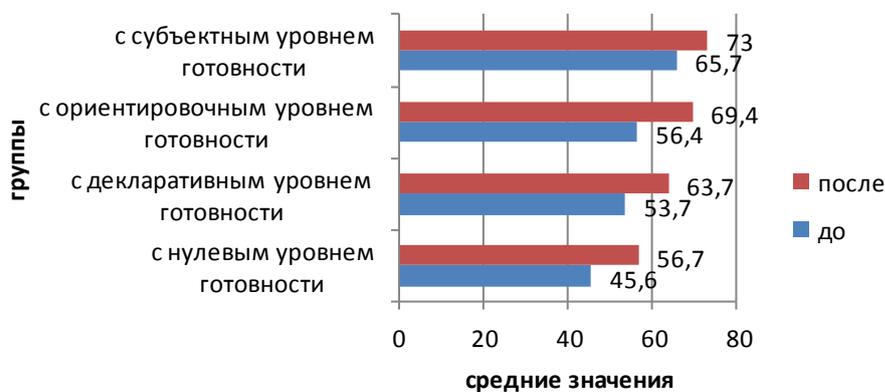


Рис. 6. Диаграмма изменения показателей шкалы «активность саморазвития»

Эмоциональное истощение

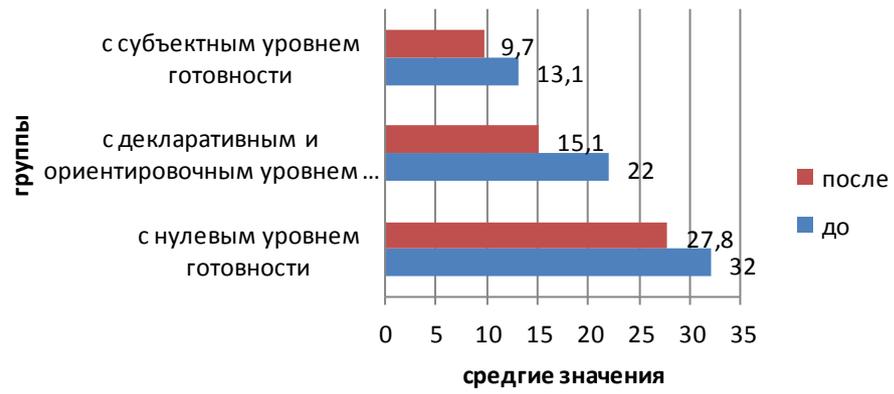


Рис. 7. Диаграмма изменения показателей эмоционального истощения