

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»

*На правах рукописи*

**РЫБОРЕЦКАЯ ТАТЬЯНА ГЕННАДЬЕВНА**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ КАК  
СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научная специальность

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор

**Панасюк Василий Петрович**

Москва – 2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	18
1.1. Корпоративные инновации как источник и стимул профессионально-личностного развития учителя.....	18
1.2. Особенности профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде.....	29
1.3. Концептуальные основания и модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.....	42
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	62
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	68
2.1. Проблемное поле профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.....	68
2.2. Реализация модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.....	82
2.3. Формирующий педагогический эксперимент по проверке эффективности модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.....	93
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	119
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	125
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА.....	144
ПРИЛОЖЕНИЕ. Карта самооценки учителем как субъектом инновационной деятельности уровня развития ключевых качеств, свойств, характеристик личности .....	146

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Происходящие изменения в обществе, социокультурной сфере, вызовы, стоящие перед российским образованием, активизация инновационных процессов выдвигают новые требования к учительским кадрам, их профессиональному и личностному развитию. Приоритеты такого развития определяются технологической модернизацией экономики, внедрением науко- и интеллектоемких технологий, цифровой трансформацией общества, глобальными процессами конкуренции за качество человеческих ресурсов.

В указе Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из важнейших национальных целей определена реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности. Очевидно, что достижение этой цели невозможно без профессионально подготовленных, ориентированных на непрерывное профессиональное развитие, осознающих свою социальную миссию учительских кадров.

В вопросах повышения профессионализма представителей учительской профессии произошли и происходят существенные сдвиги, которые во многом связаны с теоретическим осмыслением сущности и содержания их деятельности, осуществляющимся на междисциплинарном уровне с опорой на теории, концепции, идеи, принципы, положения таких научных дисциплин, как андрагогика, акмеология, образовательная креатология, профессиональная педагогика, психология, профессиология, социология и экономика труда, менеджмент персонала и др.

Согласно ст. 20. п.3 Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического,

кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ как организациями, осуществляющими образовательную деятельность, так и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями.

Ученые, представители органов государственного управления, профессиональных педагогических сообществ все чаще, в контексте рассмотрения вопросов профессионализма учителя в инновационной среде, обращаются к его *личностным характеристикам и свойствам*. Такое смещение акцентов на личностную составляющую происходит не случайно, а как следствие, проявление того, что

- в современной ситуации значительно повышается роль профессии учителя, чьи профессиональные убеждения, ценностные ориентации становятся важными предпосылками формирования не только гражданской позиции, мировоззренческих установок, но и целого ряда навыков и компетенций обучающихся (навыки будущего, сквозные компетенции);

- профессиональный стандарт педагога не включает в себя описание личностных характеристик учителя, не предъявляет соответствующих требований к представителям учительской профессии;

- федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, основного общего, среднего общего образования, наряду с предметными и метапредметными результатами, содержат достаточно большой блок личностных результатов освоения образовательных программ, формирование которых у обучающихся в значительной мере зависит от личности тех, кто их обучает и воспитывает;

- междисциплинарная парадигма современной науки позволяет изучать и оценивать, в числе прочего, и такие сложные феномены, как профессионально-личностное качество учителя.

Профессионально-личностное развитие учителя – динамический, целенаправленный, осознанный процесс качественных личностных преобразований, которые выводят на новый уровень саморазвития

и самореализации его субъектный и рефлексивный опыт профессиональной деятельности.

Реализация субъектности учителя невозможна без формирования осознанности, рефлексивности и системы представлений о себе как личности в границах профессиональной деятельности, готовности к активному соучастию в разрешении формальных и сущностных противоречий педагогической деятельности, а субъектность педагога предполагает открытость для формирования новых содержательных и ценностных установок.

Анализируя процесс профессионально-личностного развития учителя в ходе его подготовки к освоению новых компетенций, связанных с деятельностью в поле профессиональных (педагогических) инноваций, ключевым понятием мы рассматриваем *потенциал личности* как особую ресурсную систему.

В определённых специально организованных условиях потенциал личности в процессе своей реализации качественно изменяет систему профессиональной деятельности, которая таким образом становится действительно смысловой не по формальным, а по содержательным основаниям. Результатом этих изменений является переосмысление и результатов, и всего процесса собственной педагогической деятельности, постановка новых целевых ориентиров и задач, направленных на максимальную профессиональную и личностную отдачу.

Таким образом, профессионально-личностное развитие педагога в инновационном поле, с одной стороны, невозможно без формирования субъектной позиции, с другой стороны, необходим ряд условий, содержательных и технологических элементов, активирующих эту субъектность в контексте погружённости в инновационные процессы образования. Оно складывается из ряда сложных процессов, таких как осознанная активизация механизмов профессиональной и личностной рефлексии; профессиональное самосовершенствование, которое, в свою очередь, предполагает развитие ряда базовых компетенций, навыков и умений, а также погружение в контекст инновационной деятельности по схеме: «знакомство – овладение – исследование и самореализация в инновационном поле – предъявление нового результата по

принципу “было – стало”». При этом главной целью является повышение качества образовательной деятельности.

**Степень разработанности темы исследования.** Вопросы профессионально-личностного развития учителя, в том числе в контексте инновационной деятельности, имеют собственную историю исследований. Так, проблемы готовности учителя к профессиональной деятельности широко представлены в работах К. П. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Ю. И. Турчанинова и других.

Проблематику введения инноваций в образование как одного из основных механизмов развития системы образования рассматривали И. Г. Богуславская, Т. К. Клименко, С. В. Наумов, А. М. Новиков, Т. Г. Новикова и др.; базовые положения педагогической инноватики – В. А. Ясвин, О. Г. Хомерики, А. В. Хуторской, Н. Р. Юсуфбекова и др.; подготовку учителя к инновационной деятельности – К. Ангеловски, Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др.; различные аспекты педагогических инновационных явлений – Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, М. В. Кларин, В. С. Лазарев, В. Я. Ляудис.

Степень научной разработанности исследуемой в диссертации проблемы в российской науке является недостаточно полной. Исследования отечественных специалистов в области квалитологии образования (Г. А. Бордовский, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, С. Ю. Трапицын), описания и трактовки профессионально-педагогического, профессионально-личностного качества и развития учителя, реализации личностного, творческого потенциала (А. А. Вербицкий, А. С. Белкин, А. А. Деркач, Е. Н. Жаринова, И. А. Колесникова, О. Л. Кожевников, А. В. Мудрик, В. Д. Шадриков), профессионально-нравственного саморазвития учителя (Л. Ю. Романова) показывают, что профессионально-личностное развитие учителя в инновационной образовательной среде имеет ряд особенностей, а именно: профессиональное развитие учителя приобретает непрерывный характер; повышается роль и значение профессионально-педагогического сообщества как особой субкультуры, коллективного субъекта инновационных преобразований; имеет место проявление

концептуального, технологического плюрализма подходов к решению профессиональных задач, требующих профессионально-личностного самоопределения учителя и повышения его личностной и социальной ответственности.

Проведенный нами анализ исследований позволил выявить следующие **противоречия** между

- запросом современного общества на педагога нового типа – не только профессионально подготовленного, компетентного, но и креативного, готового реализовывать инновационные треки педагогической теории и практики, и недостаточной исследованностью процесса профессионально-личностного становления педагога как субъекта инновационной деятельности;

- пониманием необходимости формирования активной личностной и профессиональной позиции в рамках освоения педагогических инноваций и психологической неготовностью к данному процессу, ориентированностью во многих случаях на традиционные, привычные формы педагогической деятельности;

- необходимостью обеспечения непрерывного профессионально-личностного развития учителей – участников инновационных изменений и отсутствием эффективных моделей такого развития на уровне образовательной организации;

- акцентом в подготовке и выстраивании траекторий развития учителя на профессиональную составляющую и значительной востребованностью его личностных характеристик для качественного решения образовательно-воспитательных задач, гарантий качества образования, достижения заявленных целей инновационной деятельности;

- сложностью задач профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде и используемым традиционным набором педагогических средств и технологий такого развития.

Вышеизложенные противоречия служат основанием для постановки **проблемы исследования:** каков комплекс организационно-педагогических

условий профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности?

Определение научной проблемы стало основанием для выбора **темы** исследования: «Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности».

**Объект исследования:** профессионально-личностное развитие учителя.

**Предмет исследования:** профессионально-личностное развитие учителя в условиях инновационной деятельности образовательной организации.

**Цель исследования:** научное обоснование, разработка и апробация модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности на основе совершенствования интегративного потенциала личности учителя.

Для достижения указанной цели и необходимо решить следующие **задачи**:

1) раскрыть феномен «профессионально-личностное развитие учителя» применительно к проблематике выстраивания стратегий и достижения заявленных результатов инновационной деятельности;

2) разработать концептуальные положения и спроектировать модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности;

3) апробировать авторскую модель, педагогические средства и технологии профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде;

4) определить и охарактеризовать интегративный потенциал личности как основу профессионально-личностного развития учителя в условиях инновационной деятельности образовательной организации;

5) определить комплекс организационно-педагогических условий профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.



**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности успешно реализуется в случае, если

- выявлены механизмы взаимосвязанного развития профессиональных и личностных качеств учителя на различных этапах его профессиональной деятельности;
- разработана и внедрена в деятельность образовательной организации модель профессионально-личностного развития учителя как инструмент развития ключевых качеств, свойств, характеристик личности учителя в условиях инновационной деятельности образовательной организации;
- центральным элементом процесса выступает развитие интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности;
- определены педагогические условия эффективного осуществления профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности в образовательной организации.

**Методологическую основу исследования** составили личностно-развивающий (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Д. И. Фельдштейн), экосистемный (Дж. Мур, А. Шлейхер), интегративный (А. П. Беляева, С. Я. Батышев), средовый (И. А. Баева, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин), качественный (Г. Г. Азгальдов, А. В. Гличев, А. И. Субетто, В. С. Черепанов), деятельностный (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) и системный (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин) подходы, позволяющие исследовать и интерпретировать процесс профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде.

**Теоретическую основу исследования** сформировали

- современные теории профессионализма и компетентностного подхода (Р. Н. Азарова, В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. К. Маркова, Н. Ф. Радионова, Е. А. Ямбург и др.);

– разработки отечественных и зарубежных ученых в области квалитологии, теории качества (Г. А. Бордовский, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. П. Панасюк, М. М. Поташник, С. Ю. Трапицын и др.);

– положения андрагогической теории (Т. А. Бабакова, А. А. Вербицкий, В. В. Горшкова, А. Е. Марон, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, М. Н. Певзнер, Р. М. Шерайзина и др.);

– исследования отечественных специалистов в области профессионально-педагогического, профессионально-личностного развития учителя, реализации личностного, творческого потенциала (А. А. Вербицкий, А. А. Деркач, Е. Н. Жаринова, И. А. Колесникова, О. Л. Кожевников, А. В. Мудрик, В. Д. Шадриков), а также профессионально-нравственного саморазвития учителя (Л. Ю. Романова).

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в нем:

1. Уточнено понятие «профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности», представленное как интегральный процесс, состоящий из структурно-содержательных элементов, а также сопутствующих феноменов процесса вхождения учителя в поле педагогических инноваций, комплекса умений и навыков, связанных с овладением знаниевым и технологическим компонентами педагогической инновационной деятельности, навыками и умениями по самодетерминации, самомотивации и самореализации в рамках инновационной деятельности.

2. Теоретически обоснована и разработана модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, которая включает в себя ценностно-целевые установки; нормативно-документационные основания; организационные структуры; процессуальные механизмы и технологии; этапы профессионально-личностного развития учителя; комплекс организационно-педагогических условий обеспечения интеграции в развитии профессиональных и личностных характеристик учителя в ходе инновационной деятельности; педагогические средства и технологии их развития;

рефлексивно-оценочный компонент, включая критерии эффективности применения модели.

3. Получено новое знание о процессах синергии в ситуациях сопряжения траекторий и моделей индивидуального и корпоративного обучения (в том числе повышения квалификации и профессиональной переподготовки) педагогов в инновационной образовательной среде.

4. Доказана эффективность технологий, которые могут реализовываться в рамках модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, такие как технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения (консультирование; супервизия); организационно-педагогические технологии (проектирование индивидуального образовательного маршрута); оценочно-диагностические технологии (профессионально-ориентированное тестирование; диагностика профессиональных дефицитов).

5. Выявлены и верифицированы организационно-педагогические условия формирования профессионально-личностного развития учителя в контексте инновационной деятельности, при реализации которых обеспечена эффективность этого процесса.

6. Разработан интегративный показатель развития потенциала личности как показатель эффективности реализации модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, включающий аксиологический, гносеологический, креативный и коммуникативный компоненты.

**Теоретическая значимость исследования** обусловлена тем, что его результаты вносят вклад в теорию профессионального образования, в том числе в расширение теоретических основ личностно-ориентированного и компетентностного подходов в профессиональном образовании: расширены теоретические представления о процессе профессионально-личностного развития учителя в целом и в условиях инновационной деятельности, в частности. Диссертационное исследование позволяет расширить представления о комплексе форм, методов, средств, технологий формирования векторов и траекторий

профессионально-личностного развития учителя в процессе реализации инновационной деятельности. Теоретически обоснован ряд эффективных педагогических средств и технологий профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.

**Практическая значимость исследования** выражается в том, что на основе авторской модели разработана и экспериментально апробирована программа профессионально-личностного развития учителя в процессе инновационной деятельности, которая может быть использована в системе непрерывного образования педагогов для разработки индивидуальных траекторий непрерывного профессионального роста. Выявлен комплекс факторов, определяющих результативность и направленность профессионально-личностного развития учителя в ходе его участия в инновационных проектах, определяющий как внутренние (лично-психологические) характеристики – мотивы, интересы, ценностные ориентации, уровень компетентности и творческую активность учителя, так и внешние (социально-педагогические и социально-экономические) условия.

Разработанный автором диагностический инструментарий может быть использован в общеобразовательных организациях в целях профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. Теоретические и эмпирические результаты диссертационного исследования внедрены в практику ряда образовательных учреждений Ленинградской области.

Для решения поставленных задач и проверки исходных научных предположений использовалась совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих **методов** исследования: теоретические (анализ, синтез, аналогия, сравнение, обобщение, систематизация научных источников и нормативных документов по изучаемой проблеме, моделирование); эмпирические (опрос, наблюдение, индивидуально-групповые беседы, интервью; констатирующий, формирующий и контрольный педагогические эксперименты); математические (количественная обработка результатов).

**Экспериментальная база исследования:** общеобразовательные организации Ленинградской области. Общая выборка участников эксперимента составила 560 человек, из которых: 38 человек из числа управленческих кадров (директора и заместители директоров школ), 457 человек из числа учителей-предметников, 65 человек из числа иных категорий педагогических работников.

**Этапы исследования:**

1) *теоретико-аналитический* (2016–2017 гг.): изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, документов в области определения государственной образовательной политики; установление структуры и требований рынка педагогического труда к профессиональным и личностным характеристикам учителя в связи с решаемыми ими инновационными задачами. По результатам проведенных теоретико-поисковых исследований сформирован соответствующий базис для проведения дальнейших экспериментальных исследований.

2) *проектно-экспериментальный* (2018–2023 гг.): определение концептуальных положений профессионально-личностного развития учителя в связи с решаемыми им инновационными задачами; разработка соответствующей модели, отбор и апробация педагогического инструментария для использования в оценочно-диагностических целях в ходе осуществления экспериментальной работы; проведение мониторингового исследования в отношении профессионально-личностного развития учителя, формирующего педагогического эксперимента.

3) *обобщающий* (2024–2025 гг.): систематизация и обобщение данных теоретических и экспериментальных исследований, анализ и внедрение результатов педагогического эксперимента в образовательную и педагогическую практику, подготовка и окончательное оформление материалов диссертационного исследования.

**Личный вклад соискателя** состоит в обосновании темы и методологического аппарата исследования, теоретическом анализе научной литературы, разработке модели профессионально-личностного развития учителя

как субъекта инновационной деятельности, в планировании и проведении опытно-экспериментальной работы, статистической обработке, систематизации и интерпретации собранных данных, внедрении результатов педагогического эксперимента, формулировании выводов на основе анализа полученных результатов.

**Достоверность результатов исследования** обеспечивается реализацией методологических позиций и применением методов исследования, адекватных цели, объекту и предмету исследования; количественным и качественным анализом материала, качественной интерпретацией полученных данных; достаточным количеством участников опытно-экспериментальной работы; построением выводов на методологических основах и с помощью методов, соответствующих задачам и цели исследования; использованием апробированного научно-методологического аппарата и достаточной полнотой опубликования результатов в рецензируемых научных изданиях.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Профессионально-личностное развитие учителя – субъекта инновационной деятельности как феномен профессиональной педагогики представляет собой комплексный процесс освоения инновационного образовательного пространства на основе активизации механизмов профессиональной и личностной рефлексии, готовности к сложным многоуровневым коммуникациям, в том числе в системе корпоративного взаимодействия, внутренней готовности к смене методологической и ценностной парадигмы развития.

Данный процесс

- отражает динамичность изменения требований к профессиональным характеристикам учителя, непрерывность и опережающий характер процесса формирования и обновления компетенций современного учителя;
- предъявляет требование соответствия профессиональных и личностных характеристик учителя уровню сложности инновационных процессов;

– обуславливает применение многообразных форм, технологий, подходов к организации процесса информационно-методического, организационно-педагогического сопровождения учителя как субъекта инновационной деятельности, применение цифровых инструментов как тренинговых и коммуникационных средств, средств диагностики, оценки и мониторинга.

2. Модель *профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности* на основе развития интегративного потенциала личности структурно и содержательно включает в себя: ценностно-целевые установки; нормативно-документационные основания; процессуальные механизмы и технологии; комплекс организационно-педагогических условий для развития профессиональных и личностных характеристик учителя в ходе инновационной деятельности; педагогические средства и технологии; рефлексивно-оценочный компонент.

3. Интегративный потенциал личности, включающий аксиологический, гносеологический, креативный и коммуникативный компоненты, в результате самодиагностики позволяет получить данные об исходном уровне и динамике ряда качеств, свойств, характеристик учителя применительно к решению задач инновационной деятельности: *аксиологический компонент* (система соответствующих ценностных ориентаций, набор норм и эталонов, инновационных профессиональных целей, установок и предпочтений); *гносеологический компонент* (информированность в области инновационной деятельности, познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности; знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности); *креативный компонент* (готовность к изменениям, умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей, вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива); *коммуникативный компонент* (многообразие внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия, включенность в коммуникативные процессы педагогического

коллектива школы, коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности).

4. Организационно-педагогические условия результативного применения модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности:

- комплексная организация системы наставничества, тьюторства, коучинга в общеобразовательной организации;
- сопряжение программ внутришкольного обучения и профессионально-личностного развития учителей с корпоративными и внешними инновациями;
- использование в процессе профессионально-личностного развития учителей андрагогического, компетентностного подходов;
- создание в образовательной организации позитивной культуры изменений, культивирование установок обучающейся организации.

**Апробация и внедрение результатов диссертационного исследования** проводилась посредством их публикации в научных изданиях, включая ведущие рецензируемые издания, рекомендованные ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, а также в ходе выступлений автора на конференциях, семинарах, совещаниях различного уровня: Международная научно-практическая конференция «Развитие систем оценки качества образования: методология и практика» (Чита, 2015); Межрегиональная научно-практическая конференция «Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: лучшие практики управления профессионально-личностным развитием педагогов в контексте реализации регионального проекта «Учитель будущего»» (Санкт-Петербург, 2020); Международная научно-практическая конференция «Экономика. Управление. Инновации-2021» (Санкт-Петербург, 2021); Международная научно-практическая конференция «Стратегирование развития региональных экосистем «Образование – наука – промышленность» (Великий Новгород, 2021); Международная научная конференция «Менеджмент XXI века: формирование суверенной системы образования Российской Федерации» (Санкт-Петербург, 2023).



### **Соответствие диссертации паспорту научной специальности.**

Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, группа научных специальностей – 5.8. Педагогика:

1. Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения, научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования профессионального образования.

4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции.

6. Педагогические измерения в профессиональном образовании.

34. Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов.

**Основные положения и результаты исследования** отражены в 14 научных публикациях автора общим объемом 4,4 п.л., 71 стр. (авторский вклад составляет 3,3 п.л., 54 стр.), в том числе 4 публикации объемом 1,4 п.л., 22 стр. (авторский вклад составляет 1,3 п.л., 20 стр.) в ведущих научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (Постановление Правительства РФ от 26.03.2016 №237 (ред. от 25.01.2024) «Об утверждении Положения о Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации»).

**Структура диссертации** соответствует логике исследования, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы из 168 наименований и 1 приложения. Общий объем диссертации составляет 143 страницы. Диссертация включает 7 таблиц и 4 рисунка.

## **ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **1.1. Корпоративные инновации как источник и стимул профессионально-личностного развития учителя**

Особенностями современного этапа развития образования, образовательных систем являются инновационность [33; 68; 123; 135], ориентация на повышение качества образовательных результатов и конкурентоспособность в межстрановом измерении [1; 90].

В связи с этим повышается роль каждого учителя, представителя администрации школы. Организация деятельности в условиях неопределенности и многозадачности актуализирует вопрос о наличии необходимых компетенций, в том числе включающих знания об организационном управлении риском и связанных с ним явлениях, в связи с чем в научной литературе поднимается вопрос о рискологической компетентности как одного из важных условий продуктивности реализуемых школьных инноваций [59; 146].

Е.А. Ямбург отмечает, что педагогам, в силу сложившейся цивилизационной ситуации, сложнее эффективно организовывать деятельность, чем представителям других профессий. По мнению автора, педагогам на свой страх и риск приходится принимать решения нравственного характера. Причем, все это происходит в условиях противопоставления свободы и ответственности личности; творчества ремеслу; других вызовов [155, с. 4–6].

Школьное образование, являясь ключевой сферой поддержания и воспроизводства человеческого капитала, трансформируется и меняет свои параметры, реагируя на динамику инновационных преобразований в экономике, социокультурной сфере, профессиональном образовании. Внедрение новых подходов опирается как на результаты зарубежных и отечественных

образовательных инициатив, так и на прорывные открытия в области науки и технологий. Росту инновационности способствуют не только методы образовательного прогнозирования, но и ориентация государственной политики в сфере образования на перспективные направления, применение передовых методов преподавания и принятие выверенных управленческих решений, обеспечивающих эффективность функционирования образовательных институтов.

В последнее время на федеральном уровне принят ряд существенных решений, определяющих образовательную политику на длительную перспективу. Среди таких решений:

- цифровая трансформация школьного образования, задействование цифровых инструментов в управлении общеобразовательными организациями, образовательным процессом, в интересах расширения образовательного контента и повышения его доступности для обучающихся различных категорий, обновления технологий ведения профориентационной работы с ними (ФГИС «Моя школа»; ИКОП «Сферум»; др.);

- качественное обновление корпуса управленческих кадров и педагогических работников, задействование инновационных форм и технологий для обеспечения непрерывного профессионального развития, обновления компетенций, аттестации, диверсификация форм и технологий повышения квалификации (национальная система учительского роста; введение новых квалификационных категорий «педагог-методист» и «педагог-наставник» и др.);

- обновление содержания и модернизация предметных областей, ориентация на новые образовательные результаты, включая функциональную грамотность, мягкие навыки, сквозные компетенции [103; 104];

- развитие, обновление образовательной инфраструктуры, создание в регионах сети инновационных структур в виде Центров непрерывного профессионального развития педагогических работников, Кванториумов, IT-кубов, «Точек роста», Центров по работе с одаренными детьми и др. [121].

Обеспечение всестороннего удовлетворения образовательных запросов обучающихся и их родителей (законных представителей), усиление

эффективности педагогических и воспитательных механизмов, а также улучшение образовательных достижений служит фундаментом для интеграции общего и дополнительного образования. Совокупность этих преобразований ориентирована на повышение конкурентоспособности российского школьного образования в мировом образовательном пространстве.

Современная школа работает с новым поколением детей, для которых цифровая эпоха является естественной. В данной ситуации можно говорить о сложном мире человека как определенном вызове для системы образования, всех социальных институтов [5].

Если рассматривать инновационные процессы, процессы внедрения в школе технологических новшеств на уровне общего образования с системных позиций, то очевидными их особенностями являются короткий временной внедренческий цикл, ориентация на относительно быстрое достижение ожидаемых эффектов, взаимозамещаемость и альтернативность тех или иных инноваций, технологических новшеств [75].

Образовательная практика и ее анализ показывают, что наряду с положительными (повышение мотивации и вовлеченности субъектов образовательного процесса, создание комфортной образовательной среды, развитие творческого и критического мышления, индивидуализация и гибкость обучения, развитие мягких навыков), инновационный процесс отмечается и рядом отрицательных свойств и параметров, уменьшающих эффект от его осуществления: недостаточная согласованность и коррелированность отдельных инноваций, их прогностика, научно-методическая проработка и сопровождение внедрения [61].

Анализ завершенных и реализуемых в настоящее время на федеральном уровне стратегических решений, программ и проектов [141; 143; 144] демонстрирует, что количество выделяемых денежных средств играет далеко не определяющую роль в обеспечении реализации поставленных задач и достижении намеченных результатов. Решающее значение приобретают степень модернизационной гибкости образовательной системы, уровень открытости

управленческих и педагогических кадров к трансформациям, а также всесторонний анализ методолого-концептуальных оснований, на которых базируются преобразования, обоснование темпов и порядка их внедрения, что является принципиально значимым критерием успеха [117].

Проблеме инноваций, технологических нововведений в образовании и их воздействию на качественные характеристики образовательных процессов и систем традиционно посвящается большое количество публикаций, исследований ученых, представителей педагогической практики [7; 32; 53].

Значительное количество данных публикаций и исследований посвящено проблемам воздействия информационных технологий на образовательные системы, субъектов образовательного процесса. И. С. Макарьев отмечает, что «сегодня формируется принципиально новый, информационный образ жизни людей и новая среда их обитания, насыщенная средствами информатики, информационными и коммуникационными технологиями (наноинформатики, мехатроники, биоинформатики и др.). Эта технологическая среда создает новые привычки и стереотипы поведения, новые культурные запросы и даже новые ценности. Однако создаваемая человеком новая информационная среда жизнедеятельности в значительной степени изменяет и самого человека» [89].

В последнее время в результате возросшей активности субъектов инноваций сформировалась и выступает как особый феномен *инновационная образовательная среда*. Ее сущностными характеристиками, как отмечает С. В. Типушков, выступают

- изоморфность (подобие) инновационным средам в других сферах и областях жизнедеятельности (бизнес, государственное и муниципальное управление, сфера финансов, банковский сектор);
- отчетливый тренд и проявление технологических начал, прежде всего, выстраиваемых и базирующихся на современных цифровых инструментах, сложных технико-технологических решениях;
- сложность для управления, стохастичность и частичная недетерминируемость;

- динамичность, высокая подвижность, изменчивость;
- стрессогенность и повышенные темпоральные характеристики;
- проявление противоречивости, линий конфронтации между отдельными элементами среды и отбор механизмов обеспечения конкордации, их согласованного функционирования;
- зарождение механизмов системного наследования с замещаемыми традиционными элементами образовательной среды;
- использование новых видов управления и усложнение процедур, механизмов принятия управленческих решений [139].

*Инновационную образовательную среду* с учетом вышеприведенных характеристик можно определить как разновидность проактивной социальной среды прямого действия, соединяющей в себе множественность инноваций и технологических нововведений различной направленности и этапов реализации, характеризуемой экстенсивным механизмом и темперированием в отношении внедрения и освоения новшеств, преобладанием инновационных процессов над традиционными.

В образовательных системах инновационные процессы проявляются многоаспектно и реализуются на множестве управленческих ступеней. Ключевой вектор этих преобразований заключается в комплексной модернизации содержания, форм, методов и технологий образовательного процесса. При этом приоритетным становится реагирование на социальный запрос, эффективное использование доступных ресурсов и активизация внутренних стимулов субъектов образовательной среды.

С учетом вышесказанного и в связи с тем, что в отношении любой инновационной образовательной системы правомерен вывод о том, что в целях управления, изучения и анализа она может рассматриваться как определенная экосистема [4; 104], представляется возможным выдвижение для рассмотрения такой значимой проблемы, как обоснование инновационной образовательной экосистемы.

Ключевыми характеристиками и признаками любых экосистем являются их открытость, циркулирование входных и выходных потоков вещества и энергии [27, с. 17].

Экосистемный подход в полной мере приемлем, когда необходимо не просто рассмотреть определенную инновационную систему, а требуется ее соотнести с внутрикорпоративными и общесистемными процессами развития персонала. Эта логика вытекает из того, что в отношении любой инновационной системы, прежде всего, следует говорить о потоках информации и знаний. С позиций информационных технологий экосистема предполагает взаимосвязь всех сервисов и компонентов образовательной организации, муниципальной и региональной систем образования друг с другом. Каждая из них, особенно в целях расширения инновационного пространства, сферы деятельности, стремится к созданию своей экосистемы и привлечению в неё максимального числа педагогов, управленческих кадров [158].

В любой экосистеме (в муниципальной, региональной системах образования в том числе) ее субъекты взаимодействуют с любым другим субъектом в рамках общей инновационной образовательной среды. В связи с этим инновационная экосистема образования может быть отнесена к разновидности интегрированных сред, где все субъекты (управленцы, учителя, тьюторы, методисты, специалисты в области IT-технологий, обучающиеся, представители сфер высшей школы и науки, реального сектора экономики) контактируют и взаимодействуют друг с другом, а также обмениваются информацией по поводу разработки и внедрения множества инновационных продуктов, технологических новшеств, методик обучения, совместных действий в отношении других элементов образовательной экосистемы. В данном случае вместо обмена энергией между компонентами (как это происходит в природных экосистемах) в инновационной образовательной экосистеме осуществляется обмен информацией [117].

Образовательная экосистема обеспечивает партнерство и сотрудничество между ключевыми субъектами инновационной деятельности и является

благоприятной средой для применения новых парадигм, подходов, моделей, технологий воспитания и обучения на основе эффективного задействования информационных систем, технологий и баз данных [93, с. 84–85].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что к числу основных компонентов инновационной экосистемы образования можно отнести множество инновационных интерактивных средств обучения, интернет-технологий обучения, репозитариев цифровых ресурсов.

Наиболее перспективными и плодотворными положениями и постулатами экосистемного подхода применительно к проблематике анализа и исследования инновационных процессов в системах образования различного уровня являются те, которые дают понимание движения и обмена энергией, информацией, объясняют условия сохранения устойчивости систем, их баланса с внешней средой [117].

Говоря об инновационной экосистеме образования, развитии профессиональных и личностных компетенций учителя в условиях инновационных преобразований в образовании, нельзя не остановиться на проблематике корпоративных инноваций и корпоративного обучения.

Передовой отечественный и зарубежный опыт подтверждает результативность корпоративного обучения учителей. По выражению Л.М. Митиной, можно выделить две альтернативные стратегии профессионального становления учителя: модель адаптивного функционирования (деструктивный путь стагнации) и модель профессионального развития (конструктивный путь созидания и наращивания творческого потенциала) [88]. В связи с этим отмечается, что традиционные формы профессионального развития – семинары, конференции и курсы – уже не в полной мере отвечают вызовам времени; на первый план выходит культура коллаборации; сообщества, в которых учителя учатся друг у друга, положительно влияют на результаты обучения [14].

Корпоративное обучение, как показывает опыт сферы производства, бизнеса, интегрирует профессиональные интересы как отдельного сотрудника,



так и коллектива в целом, что способствует формированию единых методических подходов и достижению образовательных результатов [126].

Применительно к школе, корпоративные инновации и корпоративные формы наращивания кадрового потенциала позволяют формировать и поддерживать корпоративную культуру; создавать коллаборации и осуществлять обмен опытом между молодыми и опытными учителями; развивать систему наставничества; проводить опережающее формирование профессиональных компетенций для решения текущих и стратегических задач образовательной организации. Все это имеет синергетический эффект в плане профессионально-личностного развития учителя.

Традиционными формами корпоративного обучения учителей выступают лекции, семинары и тренинги. Обоснованно эффективной формой их профессионального развития является наставничество как особый вид сотрудничества между опытным и начинающим педагогом, направленный на устранение профессиональных дефицитов [167]. При этом различают несколько видов наставничества: наставничество по запросу для решения конкретных профессиональных задач; менторинг как техника передачи педагогического опыта в условиях поддержки; коучинг для развития самостоятельности в поиске решений [14; 71].

Не менее эффективным форматом корпоративного обучения является методическое объединение – профессиональное сообщество педагогов, решающее задачи повышения мастерства учителей, что способствует обмену практическим опытом педагогической деятельности; формированию основных компетенций в соответствии с ФГОС; трансляции и распространению успешного педагогического опыта.

Для результативного корпоративного обучения необходимо создать инновационную образовательную среду, предполагающую использование современных технологий, прежде всего цифровых (вебинары для педагогов, позволяющие повысить профессиональную компетенцию в интерактивно-удаленной форме; онлайн-мастер-классы; сетевые педагогические сообщества как

платформы для профессионального взаимодействия). Интернет-сервисы в работе учителя включают использование облачных технологий, инструментов визуализации информации и организации совместной деятельности.

К актуальным интерактивным методикам корпоративного обучения относят проектное обучение, ориентированное на решение практических задач; обучение на основе исследования, стимулирующее самостоятельный поиск решений; смешанное обучение; метод «перевернутый класс»; дизайн-мышление, сторителлинг. Не менее результативными являются и коллективные методы – совместное обучение, крауд-тренинг и др.

К числу ключевых моделей корпоративного обучения следует отнести модель внутрифирменного обучения [37] и сетевую (онлайн) модель [92].

Модель внутрифирменного обучения предполагает полное соответствие запросам конкретной образовательной организации; оперативное реагирование на изменения в школе; использование внутренних образовательных ресурсов; минимальные финансовые затраты [37]. Модель, в числе прочего, включает систему индивидуального сопровождения педагогов, алгоритм обучения с четко определенными этапами, критерии оценки профессионально-личностных компетенций, разнообразные формы, способы и методы обучения.

Сетевая (онлайн) модель предполагает использование облачных технологий для создания цифровой образовательной среды; организацию профессиональных онлайн-сообществ; проведение дистанционных конференций, конкурсов и мастер-классов; обмен опытом и консультирование через интернет-платформы (LMS платформа для обучения (Learning Management System)) [49].

Оценка эффективности корпоративного обучения может осуществляться различными способами, в том числе на основе модели Дональда Киркпатрика [41]. Система оценки Киркпатрика включает четыре уровня: реакция – удовлетворенность участников программой; обучение – степень усвоения знаний и навыков; поведение – изменения в профессиональной деятельности; результаты – влияние на качество образовательного процесса [168]. Впоследствии модель оценки была усовершенствована Джеком Филипсом.

Наряду с указанной моделью применяется модель Тайлера – это один из самых влиятельных подходов к проектированию и оценке образовательных программ, разработанный американским педагогом Ральфом Тайлером в 1940-х годах. Эта модель также известна как «целевой подход» (objectives approach), поскольку в её основе лежит определение и достижение чётко сформулированных образовательных целей.

Основные принципы модели Тайлера:

- 1) определение целей обучения: формулируются чёткие и измеримые образовательные цели, которые должны быть достигнуты учащимися; цели определяют, чему именно должны научиться обучающиеся в результате образовательного процесса;
- 2) выбор учебного опыта: подбираются такие виды учебной деятельности, которые способствуют достижению поставленных целей; особое внимание уделяется соответствию между целями и учебным содержанием;
- 3) организация учебного опыта: учебный опыт организуется логически и последовательно для максимального эффекта; учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- 4) оценка эффективности: разрабатываются методы и инструменты для оценки степени достижения целей обучения; оценка проводится на основе заранее определённых критериев.

Широкое применение в оценке результативности обучения нашла модель CIPP (Context, Input, Process, Product) – один из наиболее известных подходов оценки программ, разработанный Дэниелом Стафлебимом. Она широко применяется для комплексной оценки образовательных, социальных и управленческих проектов.

Модель включает следующие элементы:

- Context Evaluation (контекстное оценивание): анализируются условия, в которых реализуется программа: выявляются проблемы, потребности, цели и задачи, а также внешние и внутренние факторы, влияющие на реализацию;

- Input Evaluation (оценивание на входе): оцениваются ресурсы, стратегии, планы и альтернативы, необходимые для достижения целей программы, что помогает выбрать оптимальные средства и методы реализации;
- Process Evaluation (оценивание процесса): контролируется ход выполнения программы, отслеживается, как реализуются запланированные действия, выявляются отклонения и проблемы, чтобы своевременно вносить коррективы;
- Product Evaluation (оценивание продукта): оцениваются результаты и эффекты программы, степень достижения поставленных целей, а также ее влияние на целевую аудиторию и общество в целом.

В ряде случаев для оценки эффективности корпоративного обучения применяется таксономия Блума – структурированный подход к формулировке и оценке образовательных целей, который широко применяется в корпоративном обучении для повышения эффективности программ развития сотрудников. Применение таксономии Блума в корпоративном обучении связано со структурированием целей и контента, разработкой инструментов оценки, адаптацией под уровень сотрудников, выявлением пробелов и корректировкой обучения. Последовательная оценка по уровням помогает выявлять «узкие места» в знаниях и корректировать учебные материалы и методы.

Таким образом, корпоративные инновации и корпоративное обучение, применительно к общеобразовательной школе, представляют собой эффективный ресурс повышения профессиональной компетентности учителя, который при грамотной организации способствует не только развитию отдельных педагогов, но и повышению качества образования в целом. При этом речь идет о комплексном использовании различных форм, методов и моделей, адаптированных к специфическим потребностям конкретной образовательной организации.

Оценивая в целом высоко значение корпоративных инноваций и корпоративного обучения с точки зрения развития кадрового потенциала, вместе с тем, необходимо отметить и наличие определенных проблем. К основным проблемам корпоративного обучения следует отнести трудности в определении

содержания гибких навыков; сложности выстраивания навыков в логичную систему; недостаток времени у учителей для участия в обучении; ограниченные материально-технические ресурсы; недостаток педагогических знаний у внутренних преподавателей; нерегулярность проведения обучающих мероприятий; недостаточная мотивация участников к обучению.

В заключение настоящего параграфа необходимо отметить, что проблематика инновационного образования, корпоративных инноваций, инновационно-технологических систем образования не является абсолютно новой. Исследованию вопросов управления инновационной деятельностью на региональном, муниципальном уровнях посвящено достаточно большое количество научных трудов. В то же время привнесение в анализируемый и изучаемый объект позиции, связанной с экосистемным подходом, корпоративными инновациями, трансформирует специфику исследуемого феномена, что влечет за собой появление у него принципиально иных свойств и характеристик, экстраполированных на проблематику профессионально-личностного развития учителя. Такая переориентация исследовательского фокуса закономерно предполагает применение обновлённого комплекса аналитических средств и методов, способных учитывать возникающие в результате этого изменения параметры объекта.

## **1.2. Особенности профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде**

Ключевой функцией системы общего образования является реализация образовательных программ, обеспечивающих становление гармонично развитой и социально ответственной личности – носителя духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации. Данная общая целевая установка предполагает решение широкого спектра многоплановых образовательно-воспитательных и социально-педагогических задач, учитывающих особенности интеллектуального,

физического, психоэмоционального развития каждого ребенка, креативной составляющей интеллекта, социально-экономический статус семьи.

Особенности предъявляемого школе социального заказа связаны не только с уровнем интеллектуального и физического развития детей, но и с со структурой образовательных притязаний как их самих, так и их семей. По мнению авторов аналитического доклада «Образовательные притязания российских школьников: факторы и возрастная динамика» [58, с. 5], наибольшую роль в формировании образовательных притязаний школьников играет семья, а именно: уровень образования родителей, их ожидания от детей и их вовлеченность в воспитание и образование детей; культурный капитал семьи; социально-экономический статус семьи ученика; школьная среда и статус образовательного учреждения.

Современная школа, школьные учителя в последние годы столкнулись с новым технологическим вызовом – цифровым. Искусственный интеллект, нейросети все больше и больше внедряются в образовательные системы, в обиход граждан, семей, меняют структуру образа жизни, культурного потребления.

С одной стороны, искусственный интеллект способствует созданию высокотехнологичной, эффективной, диверсифицированной, содержательно разнообразной и многовариантной учебной среды, сокращает объем рутинных процессов (например, при осуществлении функций педагогического контроля и анализа), уменьшает действие фактора удаленности, позволяет лучше реализовывать принцип индивидуализации в образовательном процессе, внедрять технологии геймификации учебной деятельности. С другой стороны, если даже не принимать во внимание валеологические риски, он может оказывать пагубное влияние на нравственно-духовную, психоэмоциональную сферы, усиливать процессы дегуманизации, провоцировать суицидальные поступки и т.д. [6; 34; 45].

Е.Ф. Мазанюк считает, что «генерирование и активное развитие цифрового образовательного пространства, соответствующего требованиям эффективного применения новейших цифровых технологий в обучении, создают предпосылки к явлениям, которые рассматриваются современными исследователями как потенциальные угрозы» [70, с. 207]. К числу таких угроз автор относит:

социальную проблему «цифрового неравенства»; проблему отсутствия этических норм, границ использования результатов «работы» искусственного интеллекта; риск развития «цифровой зависимости» у детей; снижение когнитивных и креативных способностей обучающихся. Все это, по мнению автора, означает, что педагоги должны постоянно совершенствовать свои навыки и приобретать все более современные компетенции.

Полагаем, что в связи с вышеобозначенными вызовами, рисками, угрозами, предъявляемыми системе школьного образования, должны не только совершенствоваться существующие и внедряться новые профессиональные компетенции, но и осуществляться трансформация ценностно-мотивационной, мировоззренческой сфер личности учителя. Речь во многом идет о пересмотре парадигмальных представлений о роли учителя в образовательном процессе, его профессиональной подготовке и профессиональном развитии, реакции на волны инноваций и нестабильности. В связи с этим как никогда актуально звучат слова великого педагога К.Д. Ушинского о том, что «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» [149].

Неслучайно вектор образовательной политики последних лет отчетливо связан с развитием учительского корпуса, поиском инновационных инструментов непрерывного профессионального развития педагогических работников. В частности, в рамках Национального проекта «Образование» (01.01.2019 – 30.12.2024 гг.) в числе таких инструментов предложен и механизм добровольной независимой оценки профессиональных компетенций, и технология горизонтального обучения, и обновленная система наставничества.

Все это в итоге имеет целью повышение качества образования, образовательных результатов, достижение конкурентоспособности российского школьного образования на глобальном уровне, а самое главное – создание условий для перехода в цифровую эпоху, новый технологический уклад.

Существенной проблемой, снижающей устойчивость и эффективность инновационного процесса, является неготовность его инициаторов и участников к деятельности в условиях возрастающей сложности образовательной среды.

В. В. Робский отмечает многофакторность педагогического процесса, рост его сложности, неопределенности [108, с. 108].

Не будет преувеличением сказать, что ключевой фигурой инновационных процессов в образовании был и по-прежнему остается учитель. Не оспаривая роль управленческих начал, грамотного администрирования и отлаженной системы стимулирования, сложившихся установок в структуре организационной культуры школы и групповой проектной культуры, вместе с тем правомерно утверждать, что именно учитель либо принимает, либо игнорирует инновации, либо имплементирует их в поле профессиональной деятельности, либо имитирует инновационную активность [43, с. 50].

В связи с этим актуальной представляется задача обращения к профессиональным компетенциям учителя в инновационной образовательной среде.

В сегодняшних условиях педагог сталкивается с многообразием общественных запросов, сопряженных с высокой степенью ожиданий. Важно выделить следующие позиции:

- готовность к формированию функциональной грамотности обучающихся, позволяющей им успешно обучаться, совершить переход во взрослую жизнь и выполнять новые социальные роли;

- готовность к воспитанию всесторонне и гармонично развитой, социально ответственной личности, способной реализовывать программы саморазвития, самореализации, наделенной такими качествами и чертами, которые позитивно воспринимаются обществом;

- способность к трансляции нового знания, формирование у обучающихся инновационного сознания, компетенций будущего, в том числе так называемых сквозных компетенций [113].

Среди компетенций учителя, в значительной мере определяющих успешность его профессиональной деятельности, исследователи, в числе прочего, выделяют компетентность в области личностных качеств. Данная компетентность «отражает определенные характеристики педагога как специалиста, способного



эффективно справляться с педагогической деятельностью. Чаще всего сами педагоги и студенты педагогических вузов среди таких качеств указывают любовь к детям, общую культуру, способность организовать свою работу, направленность на педагогическую деятельность. Результаты опросов участников образовательного процесса позволили определить общий смысл, конкретное содержание указанных качеств и раскрыть компетентность в области личностных качеств через три ключевых показателя: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура» [105, с. 16].

В определенной мере ориентиры инновационной деятельности учителя прописаны на языке целевых установок и приоритетов государственной образовательной политики, крупных инновационных федеральных проектов в области общего образования. Она во многом зафиксирована в профессиональном стандарте педагога, ассоциируется с лучшими представителями педагогической профессии, победителями различных профессиональных конкурсов [113].

В общих чертах инновационный учитель – это учитель, обладающий обширными, системными знаниями в своей предметной области, умеющий работать в метапредметной парадигме, владеющий современными цифровыми инструментами, реализующий различные образовательные проекты и т.п. Перечень качеств и свойств личности, профессиональных компетенций такого учителя может быть обширным, особенно если это касается его деятельности в инновационной образовательной среде: системное мышление; методологическая грамотность; рефлексивные умения; креативность; проактивность; цифровая компетентность; универсализм и обширные познания в смежных областях; мягкие навыки; когнитивные навыки; умение работать в команде; саморегуляция; навыки работы с информацией и др. [78].

В целом можно согласиться с А.М. Боднаром, который говорит о педагогическом потенциале учителя, отождествляя его, в первую очередь, с личностно-гуманистической составляющей, способностью использовать комплекс компетенций при решении нестандартных задач [23].

Такое широкое и разноплановое представление компетенций учителя для работы в инновационной образовательной среде выдвигает на передний план вопросы о том, как формировать, как работать с такими компетенциями как их развивать, и на основе каких средств и технологий.

Опыт школ–лидеров в области внедрения инновационных технологий обучения и воспитания, экстраполяция опыта бизнес-структур на проблематику функционирования современной школы позволяют определить те меры, которые могут быть эффективными применительно к развитию инновационного потенциала школы.

В связи с этим применительно к условиям школы и ее педагогическому коллективу могут быть предложены такие меры, как:

- корпоративное обучение с включением в его содержание вопросов формирования и развития компетенций, необходимых для работы в инновационной образовательной среде;
- реализация коллективных, групповых профессионально- и социально-значимых инновационных проектов, требующих привлечения и проявления соответствующих компетенций;
- выполнение учителями различных ролей в системе управления инновациями (член проектного офиса; разработчик и руководитель проекта; эксперт и др.);
- реализация программ функционального наставничества, когда представители педагогического коллектива – носители отдельных компетенций выступают по отношению к своим коллегам наставниками или коучами [113].

Анализируя произошедшие в последние годы изменения, в целом можно констатировать, что в вопросах повышения профессионализма представителей учительской профессии, несомненно, произошли и происходят существенные сдвиги, которые связаны не только со стратегическим планированием, практическими шагами, но и с теоретическим осмыслением данной проблемы.

С учетом изменения реалий, в которых функционирует школа, изменения содержания и структуры учительского труда предстоит по-новому

проанализировать и оценить проблему развития профессионализма учителей, предложить концептуально выверенные решения на обозримую перспективу, учтя при этом системогенетический контекст, подразумевающий на фоне отбора инновационных практик и инструментов сохранение определенных инвариантов, фиксацию позитивного опыта прошлого.

В связи с этим могут и должны быть подвергнуты критическому анализу, дополнены и обновлены теории, концепции, идеи, принципы, положения таких научных дисциплин, как андрагогика, акмеология, образовательная креатология, профессиональная педагогика, психология, педагогическая антропология, профессиология, социология и экономика труда, менеджмент персонала и др.

Дополнение и обновление может идти по направлениям, связанным с цифровой дидактикой, инноватикой, теорией поколений, теорией качества и теорией оценки качества, теорией человеческого капитала. Иными словами, речь идет о видении профессионального развития учителя в инновационной, технологически сложной образовательной среде в разрезе его профессионально-педагогического качества.

Особое значение в понимании сложных процессов профессионально-личностного развития учителя имеют положения антропологической науки. В настоящее время в структуре педагогического знания выделяется такая его область как антропология образования и педагогики (Б.М. Бим-Бад, Г.И. Коджаспирова, В.Б. Куликов, В.И. Максакова, А.Д. Максаков и др.).

Располагая огромным пластом научного знания от базиса понимания развития человека, сформулированных Н.И. Пироговым и К.Д. Ушинским, до идей В.А. Сухомлинского и современных положений, педагогическая антропология служит теоретико-методологическим ориентиром изучения, трактовки многих явлений в системе образования, связанных не только с ребенком, детством, взрослением, но и с учителем, его развитием в профессии, этапами творческой зрелости, культурным ростом.

По мнению А.Д. Максакова и В.И. Максаковой сегодня очевидно, что в отношении учителя «важны не только, а может быть, не столько уровень

профессиональных знаний и навыков, сколько уровень развития у него личностных качеств: ответственности, самостоятельности, дисциплинированности, решительности, общей культуры» [71, с. 4].

Иными словами, фундаментальные положения, принципы антропологии образования и педагогики позволяют системно подходить к изучению, анализу сложных явлений, процессов, объектов, связанных с деятельностью, участием человека - профессионала, человека – исполнителя трудовых функций, человека, транслирующего знания и передающего свой опыт. Речь идет о так называемом «человеческом факторе», который влияет и на общий психологический фон в школьном детско-взрослом коллективе, и на исполнительскую дисциплину, и на отношение к тем или иным нововведениям. Речь идет об антропологизации педагогической и управленческой реальности, об усилении субъектности педагога, повышении его человеческой ответственности, все большем наполнении профессионального личностным, обращение к культуре как антропологическому феномену.

В концептуальном плане понятие «профессионально-педагогическое качество учителя», на наш взгляд, раскрыто и осмыслено недостаточно [63; 66; 111]. Явно об этом не сказано, но профессиональный стандарт педагога по своей сути является неким нормативным описанием этого профессионально-педагогического качества [107].

Наряду с понятием «профессионально-педагогическое качество учителя», отметим возможность применения понятий «трудовой потенциал» и «качество персонала» для характеристики современного учителя, педагогического коллектива, всего профессионально-педагогического сообщества. Вместе с тем для целей оценки, аттестации и управления в целом, более целесообразно применять понятие «профессионально-педагогическое качество» (тем более, что оно уже предложено и используется в области педагогического знания). В частности, И.А. Колесникова понятие «профессионально-педагогическое качество» определяет как интегральную характеристику, позволяющую описать сущностное отличие носителя педагогической профессии от представителей

других профессий [66, с. 12]. Важно учитывать, что качество понимается как степень ценности, пригодности кого-либо к выполнению определенной функции, т.е. функциональность.

Полагаем на основании изложенного выше, что в аспектах квалитологии понятие «профессионально-педагогическое качество учителя» может характеризоваться, выражаться посредством таких его аспектов, как:

- потенциальное качество, представленное как набор профессионально важных компетенций и личностных качеств, имеющих различный уровень своего проявления и комбинационное сочетание в различные периоды педагогической деятельности (например, качество молодого учителя, качество зрелого учителя);

- актуальное качество педагога (качество, которое имеет место в процессе реальной профессионально-педагогической деятельности учителя, выполнении им трудовых функций);

- качество с точки зрения его изменчивости на этапах многолетней профессиональной деятельности, обусловленной изменениями соматических, психических, физиологических характеристик человека (качество начинающего учителя; качество учителя-стажиста; качество учителя на этапе завершения профессиональной карьеры);

- качество учителя с позиций улучшения, приращения его характеристик, профессионального потенциала в силу включенности в методическую работу, в процессы дополнительного профессионального образования, в мероприятия системы неформального и информального образования взрослых;

- «отраженное» качество учителя как совокупность многочисленных качеств и свойств обучающихся и выпускников школ, формирование которых происходит вследствие прямых и опосредованных педагогических воздействий, взаимодействия с учителями, в процессе различных образовательных и социальных практик (навыки, функциональная грамотность, компетенции, ценностные установки);

- качество учителя с позиций ценности и востребованности его личностных свойств, качеств потребителями образовательных услуг и различными

заказчиками (общество, государство, родители и законные представители, обучающиеся, администрация школы, институты гражданского общества, сфера вузовского и профессионального образования, др.).

Сложность трактовки и содержательного наполнения понятия «профессионально-педагогическое качество учителя» обусловлены включением в него множества профессиональных и личностных характеристик, свойств, компетенций, видов готовности (физических, психосоматических, интеллектуальных, нравственно-духовных). Напластование столь разнородных характеристик создаёт значительные трудности для четкой категоризации и глубокой концептуализации данного феномена [122].

Нами для характеристики и анализа учителя как субъекта инновационной деятельности предложено понятие «профессионально-педагогическое качество учителя в инновационной образовательной среде» [119].

Данное понятие наряду с прочим рассматривается с позиций эффективности дополнительного профессионального образования. Полагаем, что инновационность данной сферы априори, непосредственно «работает» на это качество, на приращение человеческого капитала общеобразовательных организаций. Для того чтобы такой механизм взаимосвязи общего и дополнительного профессионального образования заработал, необходимо, чтобы произошли изменения в содержании управления региональной, муниципальными образовательными системами (проектно-квалитативное управление), заработала с должной эффективностью новая структура в виде Центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников [121].

Рассматривая проблематику профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде, требования инноваций к качеству учительского корпуса, необходимо иметь в виду, что эта среда по факту является сложной, недетерминируемой, высокодинамичной.

Реалии таковы, что инновационные и технологические преобразования в современной системе общего образования приобрели масштабный характер и распространяются практически на все элементы данной системы. В частности,

значительные изменения происходят в технологической сфере. Они вызваны во многом цифровой трансформацией школы, образовательного процесса. Меняются подходы к построению профессиональной карьеры самого учителя. Речь идет не только о вертикальной, но и о горизонтальной карьере. Реализована идея дифференциации уровней владения учителем профессиональными компетенциями, обозначаемые как квалификационные категории: «учитель, соответствующий занимаемой должности», «учитель первой квалификационной категории», «учитель высшей квалификационной категории», «педагог-методист», «педагог-наставник».

Новым содержанием наполняется такая форма профессионального развития молодых учителей, как наставничество. Являясь по сути ретроинновацией, наставничество в новых условиях предполагает различные формы взаимодействия молодого и начинающего учителя с более опытным коллегой, включая разработку совместных проектов, участие в профессиональных конкурсах, «горизонтальное обучение», использование методических конструкторов, знакомство с опытом суперпрофессионалов и т.п.

По мнению В. П. Панасюка и Н. В. Третьяковой, очень важно, чтобы в сфере образования создавались и применялись инновационно ориентированные, адаптивные системы и технологии учительского роста, повышения квалификации педагогических работников. При этом необходимо, чтобы такие системы и технологии были согласованы с процедурами и механизмами оценки эффективности деятельности учителя, корреспондировались с мерами его социальной поддержки, оплаты труда. В связи с проблематикой роста, приращения характеристик профессионально-педагогического качества учителя важно, чтобы на уровне школы, муниципалитета проектировались и использовались эффективные системы кадрового менеджмента, управления и оценки качества образования [99].

Таким образом, можно констатировать, что в современных условиях профессионально-педагогическое качество учителя становится определяющим фактором инновационных преобразований в сфере образования. Развитие самого

профессионально-педагогического качества учителя также претерпевает существенные изменения, наполняется новым содержанием. Требуются дальнейшие научные исследования и изучение данного феномена в смежных областях, обоснование его концептуальных основ, построение вариативных моделей, систем научно-методического и квалиметрического обеспечения.

Можно резюмировать, что компетенции, необходимые для успешного функционирования учителя в инновационной, технологически сложной образовательной среде, во многом носят опережающий характер, выходят за границы нормативно установленного описания квалификационных требований к профессиональному использованию. Данные компетенции во многом определяют облик учителя будущего, программу его профессионального развития.

Рассматривая вопросы особенностей и требований к профессионально-личностному развитию учителя в инновационной образовательной среде, нельзя не остановиться на таких аспектах профессионализма учителя, как его активность, профессиональная позиция.

Ключевыми факторами любых значимых преобразований в образовательной системе выступают высокий уровень квалификации учителей, их личная вовлечённость и активная готовность к профессиональному росту; стремление к освоению передовых знаний определяет потенциал для модернизации отрасли. Именно представители данной группы педагогических работников непосредственно внедряют на практике научные достижения, положения государственной политики в области образования, творчески интерпретируют лучшие инновационные образовательные практики. Благодаря креативному осмыслению проверенных опытом методик преподавания они становятся инициаторами социально значимых преобразований на уровне школы, межшкольных объединений и муниципальных структур.

Профессиональная активность, субъектность учителя реализуется в различных форматах и, по большей части, представлена общественно-профессиональным, общественно-государственным участием в региональных, муниципальных, школьных методических объединениях, координационных



советах по введению ФГОС, методическом активе, ассоциациях классных руководителей, молодых учителей, клубных объединениях победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства; и т.п.

Наш анализ на выборке учителей 18 школ из четырех муниципальных районов Ленинградской области показывает, что удельный вес участия учителей (особенно в возрасте от 30 до 50 лет) в деятельности общественно-профессиональных, общественно-государственных организаций, работе экспертных сообществ и работе в качестве наставников в отдельных общеобразовательных организациях может достигать до 70–75 процентов. Это свидетельствует, во-первых, о том, что учителя принимают инициатируемые сверху изменения, во-вторых, о том, что они сами занимают проактивную позицию, стремятся использовать инновационную деятельность в интересах своего непрерывного профессионального развития [121].

В статье Н. В. Пановой активность вообще и профессионально-педагогическая активность в частности рассматриваются как неотъемлемое качество профессиональной деятельности педагога, основа совершенствования его познавательных и творческих возможностей [100, с. 21].

Т.С. Соловьева отмечает, что вопросы исследования социально-профессиональной активности отдельных социальных групп (в том числе учителей) не получили должного освещения и анализа в научной литературе. Автор констатирует, что наибольшую активность учителя проявляют посредством участия в работе методических советов (48,4 %), профсоюзных организаций (39,7 %). Впрочем, отмечается, что достаточно часто участие педагогов в этой работе носит формальный характер [133, с. 184].

Важный аспект активности учителя, связанный с его субъектно-профессиональной позицией в процессе осуществления воспитательной деятельности раскрывает в своей статье В. В. Абрамова. Автор подчеркивает, что субъектно-профессиональная активность выражается в активно-деятельном отношении к личности обучающегося, постоянном самосовершенствовании в

личностном и профессиональном плане с целью более эффективного решения образовательно-воспитательных задач [2, с. 332].

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблемы инновационной активности учителей, и данные эмпирического исследования по данному вопросу позволяют сделать следующие выводы:

1. Учитель выступает одновременно и как инициатор, и как непосредственный участник инновационных и технологических изменений в школе. Его проактивная позиция, непрерывное образование и профессиональное развитие по инновационным направлениям школьного образования, образовательной деятельности в значительной мере определяют продуктивность такой деятельности, ее влияние на качество образовательных результатов.

2. Факторная модель инновационной активности учителя представляет собой сложную систему, включая в себя целый ряд внутришкольных и внешкольных, постоянно действующих и ситуативных факторов. Объективное установление и работа административной команды школы с данными факторами являются ключевыми элементами управления инновационной деятельностью на уровне образовательной организации, управления человеческими ресурсами в лице инновационно активного учительства.

### **1.3. Концептуальные основания и модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности**

Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности представляет собой обобщенное видение, некий «слепок» с реального процесса, осуществляемого на протяжении длительного времени и имеющего своими целевыми установками приращение и обновление профессиональных компетенций, коррекцию личностно-психологических характеристик, обеспечивающих готовность, активность и результативность участия учителя в инновационных процессах. Моделирование в данном случае выполняет описательно-аналитические (имитационные), прогностические,

целеориентирующие функции. Моделирование может рассматриваться и как инструмент проектирования систем с заданными свойствами.

В современной науке модель – это абстракция, символическая конструкция или концептуальная схема, посредством которой осуществляется аналитическая интерпретация реального явления — в нашем случае это процесс профессионального и личностного становления педагога. Подобное формализованное или содержательное отображение позволяет исследователю выявлять ключевые свойства феномена, анализировать детерминирующие факторы, а также прогнозировать динамику параметров. Основная функция модели заключается в структурировании информации об исследуемом предмете с последующим созданием эмуляции либо прогнозных сценариев развития исследуемой реальности. Моделирование является неотъемлемой частью научного подхода к исследованию сложных систем, таких как профессионально-личностное развитие учителя.

Та или иная используемая модель обеспечивает значительное сжатие информации, представление объекта моделирования в более удобном для изучения виде. Существенным является то, что при этом какие-то аспекты изучаемого процесса отбрасываются как несущественные.

Очевидно, что процесс моделирования любого объекта должен подчиняться определенным правилам, основываться на тех или иных методологических принципах, требованиях.

Выше в параграфе 1.2 уже отмечалось что современные и прогнозируемые вызовы и угрозы системе школьного образования, прежде всего связанные с показателями здоровья детей, процессами цифровизации, внедрения систем и технологий искусственного интеллекта, неизбежно диктуют необходимость пересмотра парадигмальных представлений о роли учителя в образовательном процессе, его профессиональной подготовке, оценке его профессионально-личностного качества.

Парадигма как одна из ведущих категорий в современном науковедении, трактуется как теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве

образца решения исследовательских задач [162]; принятая научным сообществом модель рациональной научной деятельности [163].

Понятие парадигмы может быть интерпретировано разными способами. Т. Кун в работе «Структура научной революции» утверждает, что «парадигма – это принятая модель, эталон, образец...» [76, с. 17]. Понятием «парадигма» сегодня определяют «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [17, с. 71]. Речь идет о некой господствующей системе идей, научных представлений, которая дает исследователям определенное видение мира и позволяет решать теоретические и практические задачи, служит эталоном научного мышления. Нормальная наука, по утверждению Т. Куна, не создает новые теории, а «прорабатывает теории и явления, заведомо предопределенные парадигмой» [61, с. 51]. Есть основания утверждать, что парадигма – это обобщающая модель методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества.

Реализуемые в настоящее время в системе школьного образования инновационные процессы, применяемые подходы в общем обусловлены применением одновременно нескольких парадигм [164]:

1. Знаниевая традиционалистская парадигма. Ее суть состоит в идее передачи каждому следующему поколению накопленных знаний, трансляции социального опыта, культурного наследия и нравственных идеалов. Парадигма предполагает, что вследствие получения определенного инвариантного набора знаний, умений, навыков, усвоения устоявшихся представлений, норм и стандартов поведения будет обеспечено поступательное развитие общества. Личность, при этом, социализируется, обретает функциональную грамотность. Необходимо признать, что, при всей своей архаичности, данная парадигма, установки по сей день актуальны и применяются в образовании. В этой парадигме учитель выступает как носитель и «передатчик» знаний и опыта, обладающий авторитетом и несущий ответственность за формирование у учеников прочной базы знаний.

2. Бихевиористская рационалистическая парадигма. Данная парадигма ориентирует учебный процесс, прежде всего, на приспособление к реалиям общества, сферы производства. Разработка образовательной программы осуществляется в логике строго определённых категорий поведенческих действий и описывается с применением «измеряемых единиц поведения» (Р. Мейджер) [166]. В данной парадигме учебную деятельность рассматривают как индустриальный механизм, а учащихся воспринимают как исходный материал, предназначенный для переработки: «Школа – это фабрика, для которой учащийся представляет собой «сырьё».

Теоретической основой такого подхода служит социальная инженерия Б. Скиннера [129], подчеркивающая, что основная роль школы сводится к формированию у обучающихся «адаптивного поведенческого репертуара», соответствующего социальным нормам, требованиям и ожиданиям культуры. Ключевыми методами обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка. Рациональным зерном данной парадигмы является ее инновационность. Иными словами, она ориентирует на то, чтобы содержание образования непрерывно обновлялось сообразно изменениям в социокультурной сфере, технологиях, экономических отношениях. Учитель в бихевиористской рационалистической парадигме – это активный регулятор внешних условий обучения, обеспечивающий формирование необходимых поведенческих паттернов учеников.

3. Гуманистическая (феноменологическая) парадигма. Главные ее идея и суть состоят в субъектности не только педагога, но и обучающегося, максимальном учете в ходе обучения индивидуально-психологических характеристик ребенка, ориентации обучающегося на саморазвитие и самообразование с учетом своего личностного потенциала, признании свободы творчества, самовыражения и самореализации (и педагога, и обучающегося). Приоритетом и целью в данной парадигме является личность ребенка. Образовательный процесс имеет отчетливую направленность на сотворчество, диалог между учителем и обучающимся. Учитель в гуманистической парадигме –

это не авторитарный наставник, а вдохновляющий и поддерживающий партнёр, способствующий становлению и развитию личности.

4. Технократическая парадигма образования. Данная парадигма ведущей своей идеей имеет идею трансляции в ходе образовательной деятельности, прежде всего, знаний из области естественных и точных наук, являющихся, по мнению ее сторонников, фундаментом научного знания. Изъяном данной парадигмы является то, что сам человек не признается как самоценность, ему отводится роль некоего инструмента, носителя знаний, навыков и умений для их использования по предназначению. Важным недостатком является и то, что в логике данной парадигмы нивелируется ценность межличностного (духовно-ценностного по сути) контакта обучающегося с педагогом. В технократической парадигме учитель – это прежде всего профессионал, реализующий стандартизированные, научно обоснованные методы обучения и оценки и обеспечивающий достижение чётко заданных образовательных результатов.

В современной научной литературе имеются указания, обоснования ряда других парадигм образования и обучения, на базе которых может строиться образовательный процесс и разворачиваться инновационные процессы: неинституциональная парадигма образования; парадигма обучения «через совершение открытий» (Джером Бруннер); эзотерическая парадигма образования (И.А. Колесникова) и др. В неинституциональной парадигме учитель – это партнёр и координатор, в парадигме Брунера – фасилитатор самостоятельного открытия знаний, а в эзотерической – духовный наставник, ведущий ученика к глубинному пониманию и трансформации. Все эти роли отражают смещение от традиционного авторитарного учителя к более гибким формам педагогического взаимодействия [166].

Проявление действия в содержании, организации, технологиях образовательного процесса одновременно нескольких, и даже множества, парадигм (парадигмальный плюрализм) ставит вопрос об их синтезе. Это положение в полной мере относится и к проблематике выбора методолого-

теоретических оснований построения и применения модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.

Переход от частных парадигм к более обобщенным представляет собой процесс агрегации (или синтеза) парадигм. На сегодняшний день в образовательной сфере прослеживается доминирование двух основных парадигм: личностно-ориентированной (гуманистической) и формирующей (традиционной). Последняя включает в себя два подхода к содержанию и технологиям образования: знание-ориентированный и деятельностно-ориентированный [166].

Еще одним направлением оптимизации методологического выбора и самоопределения в плане образовательных парадигм является их гармонизация как по горизонтали, так и по вертикали.

Е.А. Ямбург отмечает, что, поскольку в основе борьбы педагогических парадигм лежат разные культурные ценности, идея их взаимодействия должна опираться на концепцию «диалога культур», которую исповедал замечательный педагог начала века С.И. Гессен, а позже блестяще разработал М.М. Бахтин [16; 155].

Идея равнозначности ценностей, а по сути, парадигмальных установок, стала центральной у известного английского философа российского происхождения И. Берлина. И, наконец, В.С. Библер на пороге нового тысячелетия, сформировал понятие диалогии: «Логика грядущего XXI века – диалогика – способна совместить в себе разные логики: как те, что существовали в прежние исторические эпохи, так и новые, еще только появляющиеся» [18].

По мнению В.С. Библиера, имеет место явление, когда осуществляется диалог логик между собой внутри каждой культуры и между культурами. Сущностно это проявляется в форме истории философии.

Что же касается горизонтальной и вертикальной гармонизации образовательных парадигм, то Е.А. Ямбург указывает на необходимость учета при этом ряда принципов:

- педагогического плюрализма, допускающий равноправное, партнерское сосуществование отдельных образовательных парадигм и вытекающих из них педагогических практик;
- преодоления односторонности, предполагающий объективную оценку сильных и слабых позиций каждого из парадигмальных положений;
- взаимодополнения, учитывающий разное сочетание подходов применительно к конкретным этапам развития личности ребенка;
- нахождения полей пересечения, позволяющий, с одной стороны, увидеть общие для разных парадигм области приложения, а с другой – оценивать удельный вес каждой из них в решении той или иной педагогической задачи;
- иерархичности образовательных парадигм, предполагающий выстраивание приоритетов как для всего непрерывного образовательного процесса в целом, так и для его конкретных, локальных отрезков [154].

С учетом изложенных выше принципов Е.А. Ямбург говорит о вертикальной интеграции образовательных парадигм, когда данные парадигмы интегрируются с учетом этапов школьного обучения ребенка, и о горизонтальной интеграции, когда в образовательном процессе необходимо максимально учесть индивидуальные особенности, таланты и способности каждого ребенка. Уместен вывод С.В. Голосовой и Л.П. Федоренко о том, что «современное образование должно развиваться по пути интеграции прогрессивных элементов наиболее значимых педагогических моделей» [40, с. 5].

Все изложенное выше в отношении концептуального обоснования построения и применения модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности означает следующее:

1. Основаниями построения и применения модели должны служить парадигмальные установки, связанные с признанием приоритетности гуманистических начал образования, педагогической деятельности школьного учителя; необходимости обеспечения баланса в профессиональной педагогической деятельности между традициями и новаторством; равнозначности стратегий обеспечения качества текущего функционирования школы,



ее образовательной системы и обеспечения качества их развития; дуализма качества учителя и как личности, и как профессионала; множественности инструментов, факторов профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.

2. Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности является разновидностью модели социальных процессов. В силу сложности и многомерности социального процесса необходим перевод этой многоаспектной действительности в аналитическую форму посредством применения специализированных модельных конструкторов, при этом возможно привлечение разнообразных типов моделей. Иными словами, содержательная модель с ее функциями описания, объяснения и предсказания дополняется формальной моделью, вслед за этим происходит преобразование в концептуальную модель с элементами логико-семантического, структурно-функционального и причинно-следственного моделирования.

3. Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности имеет многоуровневое построение (собственно уровень учителя; уровень предметного методического объединения (кафедры); уровень определенной возрастной когорты учителей школы; уровень педагогического коллектива школы; территориальный, региональный, федеральный уровни; уровень экстерриториального профессионально-педагогического сообщества).

4. Учитывая динамичный характер профессионально-личностного развития педагога, целесообразно рассматривать феномен «профессионально-личностное развитие учителя» сквозь призму цикличности, а также концепции жизненного цикла. Отсюда вытекает предположение о том, что те или иные аспекты профессиональной деятельности, характерные формы профессиональной активности и типичные поведенческие стратегии способны проявляться или периодически повторяться на различных профессиональных стадиях, служа инструментами для укрепления внутренней уверенности и достижения личностного самоопределения в рамках специфики педагогической профессии.

5. Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности является во многом социокультурным феноменом. В силу этого такое развитие обуславливается многими социальными и культурными факторами, включая такие, как: престиж профессии учителя в обществе; культурные образцы; ценности учительской профессии; ценность качества образования и качества жизни; социокультурные нововведения; социальная и культурная динамика и др.

6. Для профессионально-личностного развития учителя как процесса применимы правила переходных процессов в социальных системах с выделением элементов депривации, кризиса систем (распад, реформа, революция), явления запаздывания, поворотных точек, рефлексивных эффектов поведения.

7. Связанность рассмотрения профессионально-личностного развития учителя и процессов инновационной деятельности обуславливают необходимость использования так называемых «мягких» моделей. Это необходимо для более адекватного прослеживания логики инноваций в диффузных процессах, использования относительно простых подходов к отбору и принятию решений, включая когнитивные карты; метод сценариев; процедуры обработки эмпирических данных с помощью инструмента «Логический квадрат».

В связи с вышеизложенным представляется возможным выполнить описание структурно-функционального построения модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. Выделим как основные следующие компоненты:

- ценностно-целевые установки;
- нормативно-документационные основания;
- организационные структуры;
- процессуальные механизмы и технологии;
- рефлексивно-оценочный компонент [121].

*Ценностно-целевые установки* профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности формируются на протяжении длительного времени, являются лишь относительно стабильным компонентом

рассматриваемой модели. Их изменчивость, подвижность определяется действием большого числа факторов, включая, безусловно, изменение приоритетов государственной образовательной политики, инновационной повестки конкретной школы; интегрированность школы с инновационными структурами в сфере науки, культуры, производства.

Вопрос о ценностно-целевых установках профессиональной деятельности обязательно периодически встает в ходе решения педагогом современной школы целого комплекса профессиональных задач, начиная от разработки содержания основной образовательной программы, рабочей программы, технологической карты, сценария урока до осмысления проблем современного детства и путей их решения, проблем равенства возможностей детей в доступе к качественному образованию.

По мнению Т.В. Дьячковой, субъектные ценностно-целевые установки современного педагога выступают детерминирующим фактором развития такой интегральной характеристики профессионализма как личностно-профессиональная позиция [50]. При этом личностно-профессиональная позиция трактуется как «система доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе, как устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем профессиональном поведении, поступках, результатах самоопределения, профессиональной идентификации» [125].

Ценностно-целевые установки формируются во многом и благодаря сложившейся в конкретной общеобразовательной школе организационной культуре, стилю взаимоотношений в педагогическом коллективе. Они есть проявление той части профессионализма, который ориентирован на неформальные связи в учительском коллективе, на проявление личностного начала.

Среди ценностно-целевых установок, значимых для профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, можно назвать такие, как:

- приоритет и самоценность личности обучающегося;
- качество образования как общепризнанная ценность и условие восходящего развития общества;
- инновации как условие и источник непрерывного профессионального развития, качественного преобразования образовательной системы;
- инновации как креативно-интеллектуальная составляющая профессионализма, форма субъектной самореализации педагога в инновационной образовательной среде и др.

Говоря о месте, роли и значении ценностно-целевого компонента в структуре модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, можно отметить, что именно он создает тот мотивационный фон, те стимулы, которые необходимы для полноценной преобразующей деятельности. Эта преобразующая деятельность требует не только профессионализма и целеустремленности у учителей, их ответственности, но и проявления креативности, готовности работать в команде, созидать новое, гарантируя при этом высокий уровень качества образования.

*Нормативно-документационные основания* модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности выстраиваются на многоуровневой нормативно-правовой базе современного школьного образования, применении современных технологий информационно-методического, документационного обеспечения управления образовательным процессом, профессионально-педагогической деятельностью.

Назначение данного компонента в рассматриваемой модели прежде всего видится в том, чтобы определить нормативное поле для проявления инновационной активности учителя, содействовать объективной оценке инновационной деятельности, урегулировать сложные вопросы взаимодействия участников образовательных отношений.

В современной трактовке нормативная (документационная) деятельность учителя выступает как процесс использования в профессиональной деятельности официальных и иных документов, обеспечивающих целенаправленное обучение и

воспитание детей в рамках организованного и управляемого образовательного процесса [114, с. 18].

Среди важнейших документов, обязательных для учета, использования учителем в его профессиональной педагогической деятельности такие официальные документы, как Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»; профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)». Профессиональная педагогическая деятельность учителя также в значительной мере регламентируется документами, разрабатываемыми и принимаемыми на уровне общеобразовательной организации (основные образовательные программы; рабочие программы учебных предметов и курсов внеурочной деятельности; локальные нормативные акты); на уровне профессионально-педагогических сообществ (например, кодекс этики и поведения).

В аспекте проблематики нормативно-документационных оснований модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности правомерно возникает вопрос о готовности педагога к нормативной деятельности.

А. В. Ничагина, рассматривая профессиональную деятельность учителя с позиций ее соответствия профессиональному стандарту, отмечает, что, с одной стороны, стандарт выступает инструментом эффективного обеспечения решения задач обучения и воспитания. С другой стороны, повышение нормативности деятельности учителя может снижать его творческий потенциал, ограничивать проявление личностного начала [93].

В связи с этим отметим, что на уровне управления образовательным процессом, кадровыми ресурсами в общеобразовательной организации необходимо найти баланс нормативного и творческо-самоорганизуемого. Иными словами, процедуры внутришкольного контроля, внутренней оценки качества образования должны органично дополняться академическими свободами, правом выбора методики, технологии обучения, учебника и т.п.

Тенденцией последних лет в части документационного обеспечения образовательной деятельности является повсеместное применение цифровых форм передачи и фиксации информации учебного, делового характера. Большинство профессионально-деловых коммуникаций также осуществляется в цифровой среде. В связи с данными тенденциями могут изменяться этические основания таких коммуникаций, возрастает интенсивность информационных обменов.

*Организационная структура* модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности представляет собой сложную многоуровневую систему, в которой одновременно представлены линейные и функциональные, формальные и неформальные, постоянные и временные образования и элементы [122].

Многоуровневость организационной структуры модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности определяется наличием в ней не только внутришкольных элементов (директор и заместители директора школы; руководитель методического объединения учителей, предметной (межпредметной) кафедры), но и элементов более высокого уровня, реализующих функции стратегического и текущего планирования, организации, контроля, мониторинга профессионального развития педагогических работников, повышения их квалификации, аттестации, научно-методического и информационно-методического обеспечения их деятельности, экспертизы продуктов инновационной, опытно-экспериментальной работы (органы управления образованием муниципального, регионального и федерального уровней; подведомственные учреждения, организации органов управления образованием; профессионально-общественные объединения в виде учебно-методических объединений, профессионально-педагогических сообществ, ассоциаций учителей и т.п.).

Остановимся более подробно на характеристике организационной структуры модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности школьного уровня. Линейная вертикаль управления

профессионально-личностным развитием учителей представлена директором общеобразовательной школы и его заместителями (руководителями второго уровня).

Данные должностные лица применительно к управленческим циклам различной временной продолжительности (3–5 лет; учебный (календарный) год; учебная четверть (учебное полугодие); календарный месяц; неделя) планируют, осуществляют, контролируют, проверяют, анализируют различные мероприятия, связанные с инновационной деятельностью, опытно-экспериментальной работой, профессионально-личностным развитием учителей. Среди таких мероприятий:

- заседания предметных методических объединений, кафедр, научно-методического совета; экспертного совета; совета по качеству и т.п.;
- процедуры аттестации учителей на соответствие занимаемой должности;
- методические конференции, семинары; деловые игры; мастер-классы; открытые уроки; творческие встречи;
- конкурсы, фестивали инновационных идей, разработок; кейс-сессии и др.

Отметим, что линейная вертикаль управления профессионально-личностным развитием учителей на уровне общеобразовательной школы органично дополняется функциональными структурами. Их особенность в том, что они не наделены полномочиями распорядительства и контроля, но при этом выполняют ряд важных организующих и координирующих функций.

Примером функциональных структур прежде всего являются школьные службы сопровождения (психологическая; методическая; валеологическая). Специалисты данных служб инициируют и проводят исследования, мониторинги, скрининги, экспертизы по целому ряду важных направлений инновационной и опытно-экспериментальной работы. По их итогам они консультируют учителей (в том числе в части работы с выявленными профессиональными дефицитами; профилактики профессионального выгорания и т.п.), готовят аналитические справки, проводят различные виды качественного и количественного анализа.

Особая роль отводится функциональным структурам на этапах разработки отдельных инновационных проектов, когда требуется проанализировать

и просчитать риски, максимально объективно оценить творческо-интеллектуальный потенциал его участников, выбрать приоритеты, обеспечить совместимость участников стратегической команды и т.п.

Значительная роль в управлении профессионально-личностным развитием учителя принадлежит профессионально-общественным, неформальным структурам уровня школы, муниципального и регионального уровня. В числе таковых можно назвать следующие: школьные методические объединения, сформированные по горизонтальному и вертикальному принципу; психолого-педагогические комиссии; методические (научно-методические) советы; методические консилиумы; аттестационные комиссии; координационные советы по введению федеральных государственных образовательных стандартов; муниципальные и региональные учебно-методические объединения; региональный методический актив и многие другие.

Отдельно следует выделить сетевые профессионально-общественные сообщества и профессионально-общественные структуры временного типа, создаваемые для решения определенных финитных задач: рабочая группа по проведению самообследования образовательной организации; экспертные комиссии, группы, создаваемые для проведения профессиональных конкурсов учителей; экспертные группы по проверке заданий ГИА, пробных экзаменов и др.

Особенностями профессионально-общественных структур являются;

- рекомендательный характер их решений;
- добровольный характер формирования и преобладание нематериальных стимулов в работе;
- коллективный, конвенциональный принципы принятия решений [106].

*Процессуальные механизмы и технологии* модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности представлены совокупностью процессов, технологий, видов действий, операций, необходимых для выполнения целей и задач в данной области. Значимость данного элемента в структуре модели вытекает из процессного подхода



в управлении, который в настоящее время признан ключевым и наиболее соответствующим требованиям управления сложными системами.

В частности, можно отметить применимость к решению задач профессионально-личностного развития учителя в инновационной среде цикла PDCA («планируй – делай – проверяй – действуй»), рекомендованного международными стандартами ISO. В теории менеджмента этот цикл известен как цикл Деминга. Методологически он в полной мере соответствует спектру задач, решаемых в отношении профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. По сути, это простой интегративный метод управления для проверки изменений в процессах или решения проблем и обеспечения их постоянного улучшения с течением времени [41].

Использование процессного подхода в отношении профессионально-личностного развития учителя позволяет, с одной стороны, структурировать цели и задачи, во-вторых, прослеживать и контролировать основные этапы такого развития: определение потребностей и приоритетов профессионального развития; выбор и структурирование целей; планирование процесса; организация процесса; контроль процесса в ключевых точках; корректирующие воздействия; оценка результатов процесса.

Что касается технологий, которые могут использоваться в рамках процессуальной модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, то их условно можно представить в виде нескольких обобщенных групп:

- технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения (консультирование; супервизия);
- организационно-педагогические технологии (проектирование индивидуального образовательного маршрута);
- оценочно-диагностические технологии (профессионально-ориентированное тестирование; диагностика профессиональных дефицитов; аттестационные технологии) [44; 76; 82].

Назначение *рефлексивно-оценочного компонента* в модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности состоит в получении полной, своевременной, надежной и достоверной информации о процессе и результатах развития.

Труды М. С. Когана, Л. А. Зеленова, О. Л. Краевой и других ученых способствуют выделению инвариантной составляющей в многоуровневой структуре личностного потенциала человека, формирующей стержень личности. При исследовании научных источников, посвящённых личностному потенциалу, обнаруживается, что авторы по-разному интерпретируют как его компоненты, так и факторы становления, причём различия прослеживаются как в содержательных определениях, так и в методологических ориентирах. Сущность, структура и условия развития личностного потенциала трактуются по-разному как с точки зрения понятийных, так и деятельностно-сущностных основ. Современные концепции личностного потенциала допускают его трактовку в качестве обобщённой метрики степени зрелости личности, своеобразного аксиологического ресурса, отражающего ценностную базу, а также качественного индикатора развития индивидуальных возможностей. Его можно рассматривать как интегральную характеристику уровня личностной зрелости.

Исследуя процесс профессионально-личностного развития учителя на основе активизации интегративного потенциала личности в ситуации инновационного образования, мы выделяем четыре базовых компонента: аксиологический, гносеологический, креативный и коммуникативный.

Таковыми характеристиками прежде всего выступали основные потенциалы личности, традиционно выделяемые в психологии:

1. Аксиологический потенциал личности учителя как субъекта инновационной деятельности. Его основой выступают сформированные в ходе педагогической профессиональной деятельности система соответствующих ценностных ориентаций или, иными словами, набор норм и эталонов, инновационных профессиональных целей, установок и предпочтений. Речь идет о единстве психологических и мировоззренческих аспектов, сознании личности и ее

самосознании, которые формируются посредством эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, проявляются в мировосприятии.

2. Гносеологический потенциал личности учителя. Определяется объемом и качеством информации, которой располагает учитель как субъект инновационной деятельности. Данная информация формируется из знаний о природе инновационной деятельности, инструментах ее изучения, познания. Данный потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность учителя.

3. Креативный потенциал личности учителя, понимаемый как черта личности, а не просто как когнитивный навык. Данный потенциал личности, прежде всего, связан с получаемыми ею самостоятельно и сформированными умениями, навыками, сформированной на определенном уровне готовностью к репродуктивным, продуктивным, созидательным действиям, степенью их реализации в инновационной педагогической деятельности.

4. Коммуникативный потенциал личности учителя. Описывается и оценивается с позиций разнообразия каналов профессиональных коммуникаций, объема, интенсивности и качества общения в связи с решением инновационных задач, при взаимодействии с другими участниками инновационного процесса. Коммуникативный потенциал проявляется также в профессионально-ролевой структуре группы учителей как коллективного субъекта инновационной деятельности. Он прослеживается и интерпретируется с позиций лидерства и самооценки отдельного учителя как участника этой инновационной деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент позволяет во многом оптимизировать применение отдельных технологий профессионально-личностного развития учителя, адаптируя их к различным возрастным, стажевым, предметным когортам учителей. Наличие данного компонента в модели обеспечивает возможности управляющей системы получать обратную связь и влиять на процессы профессионально-личностного развития учителей, прослеживать динамику таких процессов, выходить на оценку конечных результатов и эффектов [21; 98].

Структура и содержание модели представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1** – Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности

Таким образом, рассмотрение и характеристика компонентного состава модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности позволяет сделать ряд обобщающих выводов относительно ее проектирования и применения.

1. Модель интегрирует ресурсы и потенциал общеобразовательной организации, органов управления образованием, методических, профессионально-общественных структур в интересах создания среды для развития профессионально-личностного потенциала учителей.

2. Функционирование модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности осуществляется по принципу

и законам экосистемы, когда функционируют разнонаправленные потоки информации, происходит обмен ресурсами, синергия всех участников процесса.

3. В модель профессионально-личностного развития учителя динамично вносятся изменения, она адаптируется к внешним условиям, стремится отвечать на инновационные вызовы. Изменчивость модели и ее адаптивность к внешней среде во многом определяются совершенством подходов к выбору вариантов ее компонентного построения.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Современный этап развития школьного образования в России характеризуется отчетливой тенденцией и установками на качество и конкурентоспособность. Качество образования государство, общество, граждане, работодатели, в первую очередь, консолидированно рассматривают как качество образовательных результатов, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Существенным вызовом для системы общего образования являются процессы цифровизации, кардинальным образом меняющие ландшафт школьного образования, конфигурацию и модели образовательного взаимодействия учителя и обучающегося, учителя и группы обучающихся. Цифровые сервисы и инструменты, дистанционное образовательное взаимодействие, наряду с интенсификацией и диверсификацией каналов передачи учебной информации, созданием дополнительных возможностей для проектной и учебно-исследовательской деятельности, расширением событийного и культурно-образовательного пространства, несут в себе риски дегуманизации образования, его формализации и нивелирования индивидуальных особенностей обучающегося. Данные риски во многом могут быть сняты, преодолены благодаря активной гражданской и профессиональной позиции учителя, его ответственному профессиональному поведению в учебной и других видах деятельности.

Инновационные процессы в сочетании с технологическими процессами, в особенности процессами цифровизации, ставят на повестку формирование на уровне школы, муниципалитета экосистемы школьного образования. Наряду с участниками образовательных отношений (учителя, обучающиеся, родители (законные представители), ключевыми компонентами инновационной экосистемы образования являются множество интернет-технологий обучения, интерактивных средств обучения, репозитариев цифровых ресурсов, разнообразные практики дистанционного образовательного взаимодействия. Инновационная экосистема

образования, таким образом, выступает как интегративный социально-культурно-образовательный феномен, призванный объединить и создать развивающее образовательное пространство для проявления учителями, обучающимися своих индивидуальных особенностей, раскрытия своего личностного потенциала. Очевидно, что ее ключевое назначение состоит в формировании и селекции моделей, на основе которых транслируются ценности и достижения видов и родов культур человеческой деятельности; модели, позволяющие актуализировать и диверсифицировать образовательные практики, усиливать деятельностную составляющую учебного процесса.

Таким образом, чтобы соответствовать современным вызовам, школа развивает инновационные процессы, стремится к отбору, разработке и внедрению эффективных средств, форм, методов и технологий обучения и воспитания, создает современную инновационную и технологическую инфраструктуру. Формируемые на уровнях региона, муниципалитета экосистема инновационного образования, на уровне школы инновационная технологически сложная образовательная среда требуют от всех участников образовательных отношений максимального проявления личностного потенциала, задействования механизмов эффективного межличностного взаимодействия, проактивного поведения по отношению к ключевым, стратегическим установкам государственной образовательной позиции.

Исследования и педагогическая практика подтверждают, что в условиях осуществления корпоративных инноваций традиционные формы профессионального развития учителя (семинары, конференции, курсовая подготовка) уже не в полной мере отвечают вызовам времени; на первый план выходит культура формирования профессионально-педагогических сообществ, в которых учителя учатся друг у друга, обмениваются своим опытом и разработками.

Важной составляющей профессионального развития учителя современной школы является его корпоративное обучение.

Применительно к школе, корпоративные инновации и корпоративные формы наращивания кадрового потенциала позволяют формировать и поддерживать корпоративную культуру; создавать коллаборации и осуществлять обмен опытом между молодыми и опытными учителями; развивать систему наставничества; проводить опережающее формирование профессиональных компетенций для решения текущих и стратегических задач образовательной организации. Наставничество, методические объединения, проектное обучение, другие формы корпоративного взаимодействия и обучения имеют синергетический эффект в плане профессионально-личностного развития учителя.

Модель внутрифирменного обучения предполагает полное соответствие запросам конкретной образовательной организации; оперативное реагирование на изменения в школе; использование внутренних образовательных ресурсов; минимальные финансовые затраты.

В каждой конкретной школе, в связи с ее конкретным контекстом, может применяться та или иная модель внутрифирменного обучения или модификация известных моделей внутрифирменного обучения учителей (модель сетевого обучения, модель Тайлера, модель CIPP, др.). При этом важно, чтобы в рамках внутрифирменного обучения учителей комплексно использовались различные формы, методы и технологии обучения персонала в связи с решаемыми инновационными задачами.

Центральной фигурой всех инновационных преобразований в школе, в образовательном процессе выступает учитель, обладающий не только разноплановыми профессиональными компетенциями и соответствующими личностными качествами, но и имеющий сформированную мировоззренческую позицию активного субъекта инновационных изменений.

В последнее время в государственных структурах, обществе, в бизнес-среде, наряду с обсуждением вопросов профессионализма, непрерывного профессионального развития, активизировалась дискуссия о миссии учителя, его нравственном облике, гражданской позиции. Участники дискуссии единодушны



в мнении, что учитель будущего – это учитель, обладающий обширными, системными знаниями в своей предметной области, умеющий работать в метапредметной парадигме, владеющий современными цифровыми инструментами, реализующий различные образовательные проекты и т.п. Перечень качеств, свойств личности, профессиональных компетенций такого учителя может быть обширным, особенно если это касается его деятельности в инновационной образовательной среде: это системное мышление; методологическая грамотность; рефлексивные умения; креативность; проактивность; цифровая компетентность; универсализм и обширные познания в смежных областях; мягкие навыки; когнитивные навыки; умение работать в команде; саморегуляция; навыки работы с информацией и др.

Такое разноплановое видение профессиональных и личностных качеств инновационного учителя, предъявление к нему требований универсализма, субъектности, безусловно, ставит вопрос о формировании новой модели профессионального роста, непрерывного профессионального развития учителя, задействования неинституциональных инструментов и ресурсов, использования корпоративных развивающих, поддерживающих моделей, технологий профессионального наставничества.

В связи с этим особую актуальность имеет вопрос о профессионально-личностном развитии учителя как субъекта корпоративных инноваций. Словосочетание «профессионально-личностное» означает неразрывную связь, интеграцию на основе принципов квалитативизма профессионального и личностного начал в структуре деятельности современного учителя. Личностные качества не рассматриваются как приложение, дополнение к профессиональным. Наоборот, они носят по отношению к профессионализму и профессиональным компетенциям пронизывающий характер, выступая определяющим условием эффективной самореализации профессионала.

Профессионально-личностное качество учителя является полинаучным феноменом. Наряду с педагогической сущностью в нем отражаются принципы, установки, идеи и положения комплекса наук и теорий, связанных с человеком,

обществом, природой и социальными явлениями: психология, философия, квалитология, социология и др.

Для профессионально-личностного развития учителя, стохастического по своей сути, применимы правила переходных процессов в социальных системах с выделением элементов депривации, кризиса систем (распад, реформа, революция), явления запаздывания, поворотных точек, рефлексивных эффектов поведения.

Являясь сложным междисциплинарным и социокультурным феноменом, профессионально-личностное качество учителя для своего исследования, трактовки, формирования и развития требует разработки адекватных по сложности педагогических моделей. Очевидно, что такая модель должна носить многоуровневый характер, транслировать линии преемственности по уровням профессионального образования и ступеням профессиональной карьеры педагога.

Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности в организационном отношении имеет многоуровневое построение, включая собственно уровень учителя. Сущностно она предполагает ориентацию на целый ряд циклически повторяющихся и воспроизводящихся видов деятельности, форм его социальной и профессионально-педагогической деятельности. Главное назначение такой модели – сопряжение профессионально-личностного развития учителя и процессов инновационной деятельности на основе использования так называемых «мягких» моделей. Это необходимо для более адекватного прослеживания логики инноваций в диффузных процессах, использования относительно простых подходов к отбору и принятию решений, включая когнитивные карты; метод сценариев; процедуры обработки эмпирических данных с помощью инструмента «Логический квадрат».

В структурно-функциональном построении модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности могут быть выделены такие компоненты, как

– *ценностно-целевые установки* (формируются во многом и благодаря сложившейся в конкретной общеобразовательной школе организационной культуре, стилю взаимоотношений в педагогическом коллективе. Среди них важное значение имеют и понимание уникальности личности обучающегося, и приоритетность качества образования, и инновации как инструмент восходящего развития школы и ее педагогов);

– *нормативно-документационные основания* (нормативные основания функционирования системы школьного образования; использование различных инструментов документационного обеспечения управления образовательной деятельностью, профессионально-педагогической деятельностью учителя);

– *организационные структуры* (сложная многоуровневая система, в которой одновременно представлены линейные и функциональные, формальные и неформальные, постоянные и временные образования и элементы);

– *процессуальные механизмы и технологии* (совокупность процессов, технологий, видов действий, операций, необходимых для выполнения целей и задач в области профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности);

– *рефлексивно-оценочный компонент* (набор взаимосвязанных инструментов и технологий получения достаточной по объему, своевременной, надежной и достоверной информации о функционировании модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, совместимости ее компонентов, конечных результатах применения).

Таким образом, представленная выше модель интегрирует ресурсы и потенциал не только общеобразовательной организации, но и органов управления образованием, методических, профессионально-общественных структур в интересах создания среды экосистемного типа для развития профессионально-личностного потенциала учителей как субъектов инновационной деятельности.

## **ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

### **2.1. Проблемное поле профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности**

В современных условиях, как никогда прежде, в системе образования повышается значение инновационной деятельности. Несмотря на внедрение профессиональных и образовательных стандартов, норм различной направленности, значение личностного фактора, творческих и инновационных решений, уникальных подходов продолжает играть ключевую роль в обеспечении процессов развития системы общего образования, появления у нее новых свойств. Эти новые свойства во многом определяют устойчивость системы образования того или иного уровня, ее соответствие настоящим и будущим вызовам.

В общем можно говорить об увеличении инновационного потенциала системы, понятие которого впервые было предложено английским экономистом Кристофером Фрименом в середине 1970-х гг. Под инновационным потенциалом он понимал систему мероприятий по разработке, освоению, эксплуатации и исчерпанию возможностей, лежащих в основе инноваций. В настоящее время в исследованиях в области инновационного менеджмента понятие «инновационный потенциал» трактуется как возможность целенаправленного осуществления инновационной деятельности, способность системы в соответствии с принципами экономической эффективности привлекать ресурсы для выдвижения, разработки и реализации новшеств различного порядка с ориентацией на достижения науки и запросы практики [46].

В процессе инновационной деятельности учитель, с одной стороны, выступает как ее субъект, инициируя и реализуя то или иное новшество, участвуя в творческих группах, стратегических командах и т.п. С другой стороны, участие учителя в инновационных процессах меняет его самого, содействует приращению

и развитию его профессионального и личностного потенциала. Инновационная деятельность учителя рассматривается как один из способов его продуктивной, созидательной деятельности [88].

В. С. Лазарев и Т. В. Разуваева говорят о готовности учителя к инновационной деятельности, понимая под такой готовностью «совокупность его качеств, определяющих направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива школы, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования учеников, находить и реализовывать эффективные способы их решения» [65, с. 68].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учитель для активного участия в инновационной деятельности, продуктивного ее осуществлении должен обладать соответствующими профессионально-личностными характеристиками. С целью определения таких характеристик нами проведено представительное исследование в виде онлайн-опроса, в котором приняло участие 457 учителей Ленинградской области, представлявших 13 из 18 муниципальных районов. Количественные и качественные характеристики участников опроса представлены ниже в табл. 1.

**Таблица 1** – Количественные и качественные характеристики учителей – участников опроса по вопросам их участия в инновационной деятельности

<b>№ п/п</b>	<b>Количественные и качественные характеристики, ед. изм.</b>	<b>Значение показателя</b>
1	Общее число учителей – участников опроса (чел.)	457
2	Из общего числа участников опроса (%): – имеют высшую квалификационную категорию – имеют первую квалификационную категорию – не имеют квалификационной категории	14,44 23,85 61,71

Продолжение таблицы 1

3	Респондентов в возрасте (чел.):	
	– до 35 лет	22,76
	– 35–55 лет	59,08
	старше 55 лет	18,16

Как следует из данной таблицы, участниками опроса стали более трети категоризированных учителей и чуть меньше 2/3 учителей, не имеющих квалификационной категории. По возрасту преобладают учителя возрастной когорты от 35 до 55 лет (59,08 %). Молодых учителей и учителей-стажистов – приблизительно равное количество (22,76 % и 18,16 % соответственно).

Ключевой проблематикой опроса являлись вопросы профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. В связи с этим участники опроса отвечали на вопросы о готовности к инновационной деятельности; наличии положительного опыта участия в инновационной деятельности; освоении, развитии отдельных профессиональных и личностных компетенций вследствие участия в инновационной деятельности. Большинство из предложенных в ходе онлайн-опроса позиций оценивались по 5-балльной шкале (5 – самая высокая оценка; 1 – самая низкая оценка). Часть позиций оценивалась по 3-балльной шкале: 3 балла – участвовал (имело место); 2 балла – иногда участвовал (иногда имело место); 1 балл – никогда не участвовал (никогда не было). Обобщенные данные опроса приведены в табл. 2.

**Таблица 2** – Данные опроса по проблематике профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности

№ п/п	Оцениваемые позиции	Значение показателя
1	Наличие опыта участия в инновационной деятельности за последние 3 года на уровне школы и выше (реализация проекта; конкурс инновационных продуктов и др.)	3-балльная шкала 2,86

## Продолжение таблицы 2

2	<p>Что является для Вас самым главным мотиватором участия в инновационной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– желание проверить свои силы, возможности, наличный профессионально-педагогический потенциал;</li> <li>– необходимость реализации планов и стратегий, инициированных администрацией образовательного учреждения;</li> </ul>	<p>5-балльная шкала</p> <p>3,94</p> <p>3,87</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– положительный пример коллег;</li> <li>– возможность отметить активностью для получения квалификационной категории;</li> <li>– возможность для расширения профессионального кругозора, получения новых знаний, информации, опыта.</li> </ul>	<p>3,63</p> <p>3,85</p> <p>4,03</p>
3	<p>Оцените реальный уровень своей готовности к участию в инновационной деятельности на уровне школы и выше</p>	<p>5-балльная шкала</p> <p>3,83</p>
4	<p>Какие профессиональные компетенции и личностные качества способствуют успешной инновационной деятельности учителя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– профессиональные знания и компетенции в своей предметной области;</li> <li>– креативность;</li> <li>– критичность, нестандартность мышления, открытость новому;</li> <li>– навыки работы в команде, коммуникативные навыки;</li> <li>– развитые интеллектуальные, аналитические способности;</li> <li>– научная эрудиция и профессиональный кругозор;</li> <li>– цифровая компетентность, умение работать с источниками информации;</li> </ul>	<p>5-балльная шкала</p> <p>4,02</p> <p>3,96</p> <p>3,92</p> <p>3,64</p> <p>4,07</p> <p>4,07</p> <p>3,89</p>

Продолжение таблицы 2

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знания в области инноватики, инновационного менеджмента;</li> <li>– общекультурная компетентность;</li> <li>– развитая субъектность, адекватная самооценка;</li> <li>– лидерство;</li> <li>– ответственность;</li> <li>– целеустремленность;</li> <li>– психоэмоциональная устойчивость, самоконтроль;</li> <li>– трудолюбие, работоспособность;</li> <li>– организованность, умение управлять временем.</li> </ul>	<p>3,57</p> <p>3,90</p> <p>3,97</p> <p>4,08</p> <p>3,85</p> <p>4,02</p> <p>3,95</p> <p>4,12</p> <p>3,91</p>
5	<p>Какой результат, эффекты в плане профессионально-личностного развития учителя дает участие в инновационной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– позволяет по-новому посмотреть на привычные вещи, сломать устоявшиеся стереотипы;</li> <li>– позволяет масштабнее и системнее смотреть на процессы; выводит на новый уровень профессионального мышления;</li> <li>– позволяет овладеть инструментами оптимального решения профессиональных проблем;</li> <li>– создает задел, потенциал, мотивацию развития;</li> <li>– стимулирует к дальнейшему самообразованию, учебе;</li> <li>– заставляет пересмотреть отдельные профессиональные установки;</li> <li>– позволяет раскрыть личностный потенциал, задействовать не использовавшиеся ранее резервы;</li> <li>– повышает удовлетворенность работой, профессиональным, межличностным общением;</li> </ul>	<p><i>5-балльная шкала</i></p> <p>3,78</p> <p>3,91</p> <p>3,83</p> <p>3,97</p> <p>4,09</p> <p>3,90</p> <p>3,79</p> <p>3,89</p>



Продолжение таблицы 2

– позволяет скорректировать (чаще всего в сторону повышения) самооценку;	3,90
– расширяет поле профессионального общения и взаимодействия;	3,87
– позволяет освоить новые цифровые инструменты и технологии;	3,92
– позволяет выстроить новую систему целей, удлинить горизонт планирования деятельности и развития в профессии;	4,16
– формирует умение презентовать свой инновационный продукт, разработку;	3,74
– повышает профессиональную эффективность.	3,85

Как следует из таблицы 2, значительное число участников онлайн-опроса имеют опыт участия в инновационной деятельности. Оценка частотности участия в инновационной деятельности составила 2,86 по 3-балльной шкале.

Что касается основных мотиваторов участия в инновационной деятельности, то респонденты в числе наиболее предпочтительных назвали:

– возможность расширения профессионального кругозора, получения новых знаний, информации, опыта – 4,03 (по 5-балльной шкале);

– желание проверить свои силы, возможности, наличный профессионально-педагогический потенциал – 3,94;

– необходимость реализации планов и стратегий, инициированных администрацией образовательного учреждения – 3,87.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в качестве мотивов участия учителей в инновационной деятельности преобладают мотивы, связанные с их внутренней мотивацией, намерениями саморазвития и самореализации в поле профессиональной деятельности.

Следует отметить, что результаты опроса показали достаточно высокий актуальный уровень готовности учителей (оценка по 5-балльной шкале – 3,83) к участию в инновационной деятельности на уровне школы и выше. Это свидетельствует о том, что, во-первых, имеется соответствующий опыт, а, во-вторых, о том, что в этой части существует устойчивая мотивация и интерес.

Немаловажен и аспект, связанный с тем, какие профессиональные компетенции и личностные качества способствуют успешной инновационной деятельности учителя. Среди таких компетенций и личностных качеств в числе приоритетных названы следующие:

- трудолюбие, работоспособность – 4,12 (по 5-балльной шкале);
- лидерство – 4,08;
- развитые интеллектуальные, аналитические способности – 4,07;
- научная эрудиция и профессиональный кругозор – 4,07;
- профессиональные знания и компетенции в своей предметной области – 4,02;
- целеустремленность – 4,02;
- развитая субъектность, адекватная самооценка – 3,97.

Следует обратить внимание на то, что успешность инновационной деятельности учителя является производной от целого ряда характеристик учителя как личности и профессионала. Среди них и приверженность к продуктивному труду, и лидерство, и интеллектуальные способности, и нацеленность на конечный результат, и субъектность, и профессиональная подготовка в целом. При этом важное значение имеют и другие личностно-профессиональные характеристики: психоэмоциональная устойчивость, самоконтроль; креативность; общекультурная компетентность; критичность, нестандартность мышления, открытость новому и др.

Можно полагать, что конкретный набор и сочетание профессиональных компетенций и личностных качеств, способствующих успешной инновационной деятельности того или иного учителя, носит во многом индивидуально-специфический и ситуационный характер. Иными словами, в одном случае эта успешность зависит от общей профессиональной подготовки, работоспособности

и целеустремленности, а в другом случае от субъектности, научной эрудиции и критичности мышления. Управление инновациями в образовательной организации, таким образом, должно опираться на качественную диагностику мотивов участников инновационного процесса, исходить из приоритетности человеческого фактора и предполагать использование эффективных инструментов его раскрытия.

Проведенное исследование показало, что участие в инновационной деятельности позволяет получить разноплановые результаты и эффекты в плане профессионально-личностного развития учителя. Среди таких результатов и эффектов участники онлайн-опроса чаще всего называли:

- содействие выстраиванию новой системы целей, удлинению горизонта планирования деятельности и развития в профессии – 4,16 (оценка по 5-балльной шкале);
- стимулирование дальнейшего самообразования, учебы – 4,09;
- создание задела, потенциала, мотивации развития – 3,97;
- поддержка в освоении новых цифровых инструментов и технологий – 3,92;
- развитие способности масштабно и системно рассматривать процессы; выход на новый уровень профессионального мышления – 3,91;
- пересмотр отдельных профессиональных установок – 3,90;
- корректировка (чаще всего в сторону повышения) самооценки – 3,90;
- повышение удовлетворенности работой, профессиональным, межличностным общением – 3,89.

Из этого перечня результатов и эффектов инновационной деятельности можно сделать вывод о ее значительной социокультурной значимости как инструмента развития организационного капитала общеобразовательной организации, развития профессиональных компетенций, раскрытия личностного потенциала учителей.

Также можно зафиксировать, что уникальным эффектом инновационной деятельности является то, что она, с одной стороны, предполагает у субъектов наличие определенных личностных качеств и профессиональных компетенций, а

с другой стороны, сама дает мощное приращение в развитии этих качеств и компетенций.

Иными словами, по аналогии с экономическими системами имеет место так называемый мультипликативный эффект, когда происходит воздействие изменяемой (входной) величины на результирующую (выходную) на протяжении нескольких циклов развития системы, имеющий затухающий характер.

Участие – неучастие в инновационной деятельности того или иного учителя, инновационная активность того или иного педагогического коллектива – производные от множества факторов: психологических, экономических, организационно-управленческих; долговременных и ситуативных; непосредственно оказывающих влияние и опосредованных.

На каждом из уровней управления (уровень общеобразовательной организации; муниципальный уровень; региональный уровень) набор этих факторов разный. При этом управленческие решения, активность на более высоких уровнях управления по отношению к школе носят поддерживающий и стимулирующий характер.

С опорой на причинно-следственную диаграмму Исикавы (диаграмма «рыбий скелет») применительно к региональной системе образования нами выявлен комплекс факторов, сдерживающих участие педагогических работников в инновационной деятельности, ограничивающих их инновационную активность.

Всего выявлено четыре укрупненных группы причин первого уровня: неэффективное управление инновационной деятельностью; недостаточное ресурсное и правовое обеспечение инновационной деятельности, а также научно-методическое и информационное сопровождение инновационной деятельности.

Среди наиболее упоминаемых причин второго уровня следующие:

- несовершенство механизмов стимулирования инновационной активности учителя;
- неразвитость форм сетевого взаимодействия субъектов инновационной деятельности в регионе;

– отсутствие единой политики и системы управления качеством инновационной деятельности;

– отсутствие эффективных механизмов трансфера инноваций, сопровождения расширенного применения инноваций в постапробационный период.

Проведенный онлайн-опрос с участием 12 управленческих и 34 педагогических работников позволил выявить эффективные управленческие и педагогические практики стимулирования и осуществления инновационной активности субъектов образовательного процесса. Ниже в табл. 3 представлен перечень из восьми таких практик, получивших в ходе опроса 25 и более процентов выборов.

**Таблица 3** – Результаты онлайн-опроса управленческих и педагогических работников по вопросам выявления эффективных управленческих и педагогических практик стимулирования и осуществления инновационной активности субъектов образовательного процесса

<b>№ п/п</b>	<b>Оцениваемые позиции</b>	<b>Частотность упоминания (%)</b>
1	Создание и функционирование межшкольных коллабораций по решению отдельных инновационных задач.	34,8
2	Проведение региональных (муниципальных) форсайт-сессий для управленческих и педагогических работников по актуальным направлениям инновационной деятельности.	40,2
3	Трансфер инноваций внутри и вне образовательной системы.	58,6
4	Доступ к полным версиям описаний завершенных инновационных проектов.	60,3

Продолжение таблицы 3

5	Создание временных структур по решению отдельных инновационных задач.	45,3
6	Применение прогнозных моделей в отношении венчурных инновационных проектов.	28,6
7	Оценка и мониторинг уровня и качества инновационной деятельности (индексы, рейтинги, др.).	30,8
8	Исследования качества инновационной среды, инновационной деятельности.	58,9

Как следует из табл. 3, эффективные управленческие и педагогические практики инновационной активности субъектов образовательного процесса связаны с процессами управления. Среди педагогических практик, названных в ходе опроса, но не преодолевших рубеж 25% выборов: внутрифирменное и командное обучение персонала образовательных организаций, информационно-методических центров и служб в области инновационной деятельности; проведение организационно-деятельностных игр; решение кейсов; сингапурские методы обучения.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о том, что инновационная деятельность в региональной образовательной системе с полным основанием может быть отнесена к сложным экосистемам. Для устойчивого функционирования и развития такой экосистемы необходима реализация комплекса мер, которые бы позволили снять отдельные противоречия, обеспечить устойчивость процессов обмена информацией, привлечь дополнительные ресурсы.

Эффективность отдельных управленческих и педагогических практик инновационной активности субъектов образовательного процесса процессами и факторами управления обусловлена

– особой ролью управления в обеспечении устойчивости образовательной системы, баланса между ее текущим функционированием и развитием;

– существенным влиянием управления на распределение и потребление всех видов ресурсов в системе образования, особенно в условиях осуществления интенсивных инновационных практик;

– расширением пространства инновационного образования за счет включения в его структуру целого ряда других пространств и сред, интеграции их в рамках единого кросс-многомерного феномена.

Говоря о субъектности, проактивности учителя в инновационных процессах, необходимо понимать те факторы школьного уровня, которые их определяют. Нами проведен опрос среди учителей, направленный на установление таких факторов. Общая выборка респондентов составила 78 человек, а возраст учителей, принявших участие в исследовании, – от 24 до 62 лет. Они представляли различные предметные области и возрастные группы.

Ключевым вопросом исследования было влияние отдельных внутренних и внешних по отношению к школе факторов на инновационную активность учителя, его включенность в инновационные проекты. Респондентам необходимо было оценить по 10-балльной шкале (где 10 – наибольшее, 0 – наименьшее) влияние каждого из предложенных 16 факторов на инновационную активность учителя (результаты представлены ниже в табл. 4).

**Таблица 4** – Результаты оценки учителями влияния отдельных факторов на их инновационную активность

№п/п	Факторы	Оценка по 10-балльной шкале
<i>Факторы внутренней среды школы</i>		
1	Система материального стимулирования инновационной активности учителей.	8,59
2	Система морального стимулирования инновационной активности учителей.	7,63

Продолжение таблицы 4

3	Педагогическое лидерство и поддержка инноваций со стороны членов управленческой команды.	8,42
4	Наличие специалистов, службы научно-методического сопровождения инновационной деятельности.	6,07
5	Система внутрифирменного обучения учителей по вопросам инновационной деятельности.	6,79
6	Система управления инновационной деятельностью в школе.	7,56
7	Наличие ярких, харизматичных лидеров в учительской среде, выдвигающих оригинальные идеи и иницирующие изменения.	5,41
8	Реализация программы развития школы, отдельных стратегических проектов.	6,36
9	Наличие материально-технической базы, инфраструктуры.	7,06
<i>Факторы внешней среды школы</i>		
1	Политика и нормативная правовая база по вопросам инновационной деятельности.	6,48
2	Наличие системы конкурсов, грантов в области инновационной деятельности.	6,50
3	Наличие на муниципальном, региональном уровнях структур, осуществляющих организацию инновационной деятельности, ее научно-методическое сопровождение.	6,88
4	Механизмы координации деятельности школ в области инновационной деятельности, трансфера инноваций.	7,26
5	Финансовая поддержка инновационной деятельности школ, включая введение дополнительных штатных единиц.	7,57



Продолжение таблицы 4

6	Сетевые профессиональные сообщества учителей, профессионально-общественные структуры (проектные офисы, стратегические команды, методические объединения, др.).	5,86
7	Наличие партнерских структур, в координации и при поддержке которых может осуществляться инновационная деятельность.	6,18

Как следует из вышеприведенной таблицы, важнейшими внутришкольными факторами, определяющими инновационную активность учителей, выступают

- система материального стимулирования инновационной активности учителей – 8,59 баллов по 10-балльной шкале;
- педагогическое лидерство и поддержка инноваций со стороны членов управленческой команды – 8,42;
- система морального стимулирования инновационной активности учителей – 7,63;
- система управления инновационной деятельностью в школе – 7,56.

Из этого можно сделать вывод о том, что на уровне общеобразовательной школы в плане инновационной активности учителей, прежде всего, «работают» меры материального и морального стимулирования, а также эффективное управление.

Что касается факторов внешней среды, то высокие оценки участники опроса определили таким из них, как:

- финансовая поддержка инновационной деятельности школ, включая введение дополнительных штатных единиц – 7,57;
- механизмы координации деятельности школ в области инновационной деятельности, трансфера инноваций – 7,26.

Также необходимо обратить внимание и на такой фактор, как «Наличие на муниципальном, региональном уровнях структур, осуществляющих организацию инновационной деятельности, ее научно-методическое

сопровождение». Участниками опроса данный фактор получил 6,88 баллов из 10 возможных.

Таким образом, результаты проведенных исследований, представленные выше в настоящем параграфе, позволяют говорить об инновационной деятельности как о сложном феномене. Участие учителей в инновационной деятельности опосредовано множеством факторов и условий, проявляющихся на различных организационных уровнях. Школа, являющаяся центром и системообразующей структурой в осуществлении инновационных процессов, безусловно, должна учитывать факторы своей внутренней и внешней среды, мотивацию учителей.

Для успешного участия в инновационной деятельности учителя должны обладать целым рядом профессиональных компетенций, личностных качеств. При этом в ходе непосредственно самой инновационной деятельности происходит интенсивное и существенное приращение в широком диапазоне данных профессиональных компетенций и личностных качеств. Имеет место так называемый мультипликативный эффект, проявляющийся на нескольких инновационных циклах и выражающийся не просто в развитии профессиональных компетенций и личностных качеств, а в их развитии и прямом применении при решении инновационных задач уже более высокого уровня сложности.

## **2.2. Реализация модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности**

Профессионально-личностное развитие учителя в качестве субъекта инновационной деятельности, как подчеркивалось выше, в параграфе 2.1, подвержено многочисленным факторам, обусловлено личностно-типологическими и средовыми условиями.

Такое профессионально-личностное развитие учителя в полной мере можно рассматривать как процесс, который может быть представлен в виде соответствующей модели.

Моделирование как общенаучный метод научного познания позволяет сформировать общее представление об изучаемом объекте, явлении, зафиксировать их ключевые характеристики, определить интеро- и экстеросистемные связи. Посредством моделирования возможно фиксировать динамические характеристики изучаемого процесса, явления, диагностировать пространственно-временные параметры.

Основным же в моделировании (особенно социальных явлений и процессов) является возможность многовариантности. Иными словами, меняя компонентный состав того или иного объекта, процесса, возможно получать несколько альтернативных моделей, что особенно важно применительно к инновационным явлениям, стохастическим по своей сути и слабо формализуемым.

При проектировании тех или иных моделей важно определить исходные концептуальные установки, подходы с тем, чтобы имелась возможность их максимального приближения к реальным объектам – сложным и противоречивым по своей сути. Эти концептуальные установки и подходы создают некий описательный «каркас», фиксируют основные связи и параметры.

С учетом вышесказанного нами определены следующие концептуальные положения, установки, подходы к проектированию моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности:

1. Положение о многовариантности таких моделей с учетом организационно-управленческих, социально-психологических, ценностно-смысловых особенностей и различий. Такие особенности и различия могут обуславливать наличие в моделях профессионально-личностного развития учителя признаков жесткой иерархии и управления или самоорганизации; кооперации или конкуренции; эволюционирования или взрывных изменений.

2. Положение о многоуровневом характере моделей. Данное положение вытекает из нормативно заданного характера управления образовательными

системами, распределения полномочий и ответственности основных уровней организации и управления (уровень образовательной организации – муниципальный уровень – региональный уровень – федеральный уровень). Впрочем, в качестве исключения могут быть выделены модели кластерного типа, в которых иерархия отсутствует или практически отсутствует.

3. Положение о стохастичности, избирательности и вариативности моделей. Речь идет о том, что отдельные элементы процессной модели полностью или частично не детерминируемы; ряд из них носят кратковременный характер, отбираются и используются эпизодически.

4. Установка на раскрытие личностного, творческого, профессионального потенциалов педагога. Такое раскрытие потенциала возможно, если в моделях профессионально-личностного развития присутствуют личностно-ориентированные инновационные практики; если реализуются механизмы тьюторства, коучинга, менторства, наставничества; если личностные цели и профессиональные установки согласуются, коррелируют с целями и установками организаций, структур управления, профессиональных сообществ; если проектируются и реализовываются индивидуальные образовательные маршруты.

5. Установка на социальную созидательность, продуктивность. Речь идет о конечных, осязаемых, социально ценных продуктах и эффектах, формируемых на основе применяемых моделей профессионально-личностного развития учителей. Такими продуктами и эффектами могут являться и эталонные образцы деятельности, и прорывные технологии, и создаваемые эффективные организации, и, конечно же, прирост в образовательных результатах и достижениях обучающихся.

6. Установка на двухконтурность моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. Она предполагает, что в таких моделях в обязательном порядке должны наличествовать контур текущего функционирования и контур развития. Первый на основе информации отрицательной обратной связи поддерживает стабильность,

уравновешивает отдельные отклонения от традиционных рамок, способствует воспроизведению на последующих этапах закреплённых и принимаемых учительским сообществом подходов, методов, форм и технологий обучения и развития. Второй в большей мере отвечает за отбор и фиксацию новых методов, форм, технологий, структурных решений на различных уровнях системы профессионального развития учителя.

7. Экосистемный подход, предполагающий, что при выстраивании моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности не нарушается естественный, традиционный порядок и уклад, интегрируются ресурсы и потенциал государственных, профессионально-общественных структур, используются разнообразные формы сотрудничества, циркулируют многочисленные потоки информации. Немаловажное значение при этом имеет то, что вследствие экосистемного подхода возможен переход от иерархического построения организационных схем и решений с их жесткими и формализованными процедурами к полностью или частично сетевым схемам взаимообучения и развития.

8. Инновативный подход, заключающийся в тотальном (но, вместе с тем, осмысленном и взаимосвязанном) применении различных новшеств для решения вопросов профессионально-личностного развития учителя. При этом могут активно задействоваться адаптированные новшества из сферы бизнеса, позволяющие создавать конкурентную среду в обучении; разрушать стереотипные представления и установки учителя, мешающие его развитию и продуктивной профессиональной деятельности; насыщать контент дополнительных образовательных программ для учителей новыми идеями, методами и приемами построения эффективной карьеры и т.п. В случае с использованием потенциала бизнес-обучения и поддержки развития карьеры учителя правомерно говорить о трансинновативном подходе.

9. Системогенетический подход, означающий, что любые создаваемые системы, микросистемы обучения, развития учителей, учительских сообществ находятся в состоянии постоянных изменений своих характеристик, параметров.

Они эволюционируют и, естественно, сохраняют при этом часть своих свойств, наследуя их и отбирая те из них, которые наиболее эффективны в той или иной ситуации текущего функционирования.

10. Междисциплинарный подход, позволяющий использовать при описании принципов создания и функционирования моделей профессионально-личностного развития учителя потенциал и достижения различных наук и теорий, прежде всего, общей и профессиональной педагогики, психологии, социологии, философии, теории системного подхода и т.п. При этом важное значение могут иметь положения об образе жизни взрослого работающего человека; о природе, сущности и способах разрешения конфликтов; типах нарративов и их распространенности в профессионально-педагогической среде, способах управления их мощностью; социально-психологических процессах и явлениях в учительских группах и сообществах и мн. др.

Помимо представленных выше установок, подходов и положений, при разработке и отборе таких моделей учитывалось, предполагалось то, что:

- в случае с профессионально-личностным развитием учителем возможно лишь частично использовать модели описания и развития личности в персонологии, поскольку они в большей мере ориентированы на отдельный субъект, в них в значительной мере присутствует биологическое, психобиологическое содержание;

- в реальной практике возможно использовать не одну и даже не несколько, а множество моделей, соединенных в пространстве и времени сильными и менее сильными связями, но, вместе с тем, «работающих» на общий результат, реализующих единые цели и основывающиеся на общих установках и подходах;

- моделирование профессионально-личностного развития учителя как разновидность социального моделирования должно следовать принципам рациональности, уместности, экономичности, предполагать учет требования оптимальности. Иными словами, не имеет смысла создание ресурсозатратных, громоздких моделей с удлинённым циклом своего использования, если это не

решает (или решает лишь частично) текущие задачи профессионально-личностного развития учителя, предполагает значительные затраты ресурсов и т.п.;

– моделирование социальных объектов и процессов (как и педагогических моделей) в имплицитно должно предполагать отбор комплекса критериев и показателей для мониторинга их функционирования, оценки эффективности применения. Диагностируемыми свойствами и параметрами моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности прежде всего должны быть вариативность; новизна, востребованность и распространенность; оптимальность; продуктивность; инновационность, прогрессивность и креативность.

Опираясь на представленные выше положения, установки и подходы, нами разработан, отобран, адаптирован ряд моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. В основу процедуры выделения таких моделей положены критерии устойчивости, целесообразности, практико-ориентированности и распространенности на практике.

С учетом данных критериев для анализа возможности применения на уровне общеобразовательной школы были выделены следующие модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности:

1. *Модель, основанная на конкуренции.* Сущность данной модели состоит в том, что профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности в определяющей степени происходит за счет его включенности в конкурсную и соревновательную деятельность. В региональной системе образования с ориентацией на данную модель реализуется система профессиональных конкурсов, в том числе предполагающих наличие фильтров отбора на уровне общеобразовательной организации и на муниципальном уровне.

Проходя конкурсные испытания, учителя совершенствуют имеющиеся и осваивают новые профессиональные компетенции по целому ряду инновационных направлений образовательной деятельности. Параллельно идет интенсивное наращивание личностного, ценностно-мотивационного потенциала

в виде новых качеств, характеристик личности, мотивов деятельности, ценностных ориентаций.

Особо следует отметить роль и значение фактора конкуренции, который служит неким катализатором процессов профессионально-личностного развития учителя в инновационной среде. Конкуренция и конкурентная среда, во-первых, в значительной мере активизируют человека, побуждают проявлять лучшие свои качества, в наибольшей мере использовать свой потенциал; во-вторых, они позволяют профессионалу объективно оценить уровень своего профессионализма, определить свои дефициты; в-третьих, условия конкуренции предъявляют учителю лучшие, эталонные образцы профессиональной деятельности.

Все сказанное выше говорит о несомненной эффективности применения модели, основанной на конкуренции. При всех ее достоинствах, вместе с тем, имеется ряд недостатков, ограничений в ее применении на уровне общеобразовательной организации:

- в конкурсной деятельности, особенно на муниципальном, региональном уровнях, принимает участие ограниченное число педагогических работников. В силу этого значительная часть учителей по разным причинам выключена из реальной конкурентной среды. Кроме того, у части учителей (особенно старших возрастов) имеется стойкое предубеждение относительно конкурсной деятельности. В данном случае они могут нивелировать те эффекты в плане развития профессионализма, которые администрация и сами конкурсные учителя рассчитывают получить;

- конкурсная деятельность предъявляет специфические требования к наличным профессиональным компетенциям, личностным качествам учителя, которые, нередко, не имеют прямого отношения к успешности и качеству его профессиональной педагогической деятельности (умения мобилизоваться, презентовать себя, контактировать с аудиторией, справляться с волнением, управлять своими эмоциями; лидерство; элементы театрального искусства и др.);

- конкурсно-соревновательная деятельность с присущей ей конкуренцией, лидерскими процессами может при отсутствии должного управления ею вести к



ухудшению социально-психологического климата в учительских коллективах, негативно сказываться на социальном самочувствии отдельных групп учителей, приводить к конфликтам.

Необходимо отметить, что модель, основанная на конкуренции, – это не только и не столько модель, предполагающая конкурсno-соревновательную деятельность. Конкуренция и отдельные элементы конкуренции могут создаваться на основе отдельных новшеств в системе оплаты труда, аттестации, морального стимулирования учительских кадров. Они во многом производны от инновационной модели поведения самой общеобразовательной организации, которая может быть связана с конкурентоспособностью школы. Вместе с тем, полномасштабное применение данной модели на уровне школы наряду с положительными эффектами, о которых говорилось выше, может сопровождаться рядом отрицательных явлений, включая проявления индивидуализма, ухудшение психологического климата в учительском педагогическом коллективе, рост напряженности, противоречий и конфликтности.

2. *Модель «выращивания» лидеров, или лидерская модель.* Особенностью данной модели является акцент на отбор и включение в инновационный процесс мотивированных на развитие и самореализацию учителей, имеющих широкий набор профессиональных компетенций. Среди ролевых позиций таких учителей в региональной, муниципальной системах образования, на уровне общеобразовательной организации могут быть такие, которые

– связаны с выполнением различных обязанностей по линии методической, научно-методической работы (руководитель школьного методического объединения учителей, кафедры; член научно-методического совета школы; руководитель, член муниципального методического объединения; член регионального учебно-методического объединения, регионального методического актива; тьютор регионального центра непрерывного профессионального развития педагогов);

– обусловлены реализацией различных инновационных проектов (исполнитель отдельных задач в рамках программы региональной, федеральной

инновационной площадки на базе школы, федеральных проектов (например, федеральный проект «Код будущего»); руководитель, автор конкурсного проекта в области инновационной деятельности, внутришкольного проекта в рамках программы развития образовательной организации.

Эти роли могут носить постоянный или ситуативный, формальный или неформальный характер.

Успешность реализации модели «выращивания» лидеров во многом зависит от стиля управления школой, от сложившегося в ней социально-психологического климата, от общего уровня развития инновационной среды и проектной культуры.

Что же касается эффектов лидерской модели с точки зрения ее влияния на профессионально-личностное развитие учителя, то они кроме собственно выращивания профессионально-деловых, интеллектуальных и других лидеров в учительской среде, могут проявляться и в формировании общей установки на профессиональное развитие в учительском коллективе, лидерской культуры, диффузии инноваций, формировании пула последователей лидеров и т.п. Несомненно, что такой эффект может быть связан и с развитием в общеобразовательной организации так называемых плоских, матричных структур, когда большинство контактов и действий осуществляются, координируются без обращения и апеллирования к высшему менеджменту организации.

Одним из важных условий «выращивания» лидеров является опора на модель DISC. Она предполагает условное деление всех сотрудников организации на четыре поведенческих психотипа: доминирование; влияние; стабильность; добросовестность.

Сотрудник с доминирующим стилем работает на результат, не считаясь с ценой. Может проявляться агрессия и прямолинейность.

Для сотрудника с психотипом «влияние» характерны творчество, энтузиазм, оптимизм. Они, как правило, харизматичны и испытывают потребность в признании со стороны коллег. Их особенность в том, что они спланируют людей

не благодаря силе, а с помощью убеждения. Здесь доминирует сотрудничество, а не конкуренция.

Сотрудники с психотипом «стабильность» избегают перемен. Они предпочитают работать в команде, проявляют лояльность к организации и коллегам.

Сотрудник с психотипом «добросовестность» избегает ошибок, он аккуратен, трудолюбив. Такие сотрудники аккуратны, системны в работе, но предпочитают работать индивидуально [160].

Представляется, что для успешного решения в школе задач профессионально-личностного развития учителей с опорой на модель «выращивания» лидеров необходимы меры и шаги по уравниванию представленных выше психотипов.

Модель «выращивания» лидеров имеет своими несомненными достоинствами то, что, будучи состоявшимися, профессионально ориентированные лидеры задают некие стандарты, рамки, эталоны и профессиональную норму, которой должны следовать все или большинство членов педагогического коллектива. Модель позволяет администрации эффективно использовать потенциал лидерства, профессионального влияния в интересах развития членов педагогического коллектива.

Ограничением же применения данной модели в школе является риск «отрыва» лидеров от команды учителей, проявление эгоцентричной позиции отдельных лидеров.

3. *Модель корпоративного обучения и взаимообучения.* Элементы данной модели находят повсеместное применение в настоящее время в школьной практике. Корпоративное обучение при системном подходе органично сочетается с дополнительными профессиональными программами, методическими мероприятиями (конференции, семинары, стажировки), организуемые на внешнем контуре. Особую значимость корпоративное обучение имеет, когда общеобразовательная организация реализует ту или иную инновационную стратегию, программу, проект.

Модель корпоративного обучения и взаимообучения важна и эффективна тогда, когда сложная, инновационно емкая проблема требует выработки единых для всех членов педагогического коллектива подходов к ее решению, когда необходимо максимально реализовать разнородный потенциал каждого педагога.

В связи с этим важно программу корпоративного обучения дополнить процессом взаимного обучения учителей с тем, чтобы потенциал каждого нашел применение, чтобы транслировался лучший опыт, распространялись инновационные знания и развивались компетенции, чтобы каждый учитель определил свои профессиональные дефициты и компенсировал их.

Взаимообучение носит неформальный характер и позволяет каждому учителю делать выбор в отношении того, чему учиться и у кого учиться. Оно во многом выстраивается в логике и на принципах партнерства. Для школы взаимообучение – это еще и возможность стирания границ между предметными областями, установления межпредметных профессиональных связей.

Необходимо отметить, что в логику применения модели корпоративного обучения и взаимообучения естественным образом вписываются технология коучинга и создания сетевых профессиональных сообществ. В частности, корпоративный коучинг позволяет работать с общешкольными проблемами и задачами, которые фиксирует менеджмент школы и которые важны для ее дальнейшего поступательного развития. Коуч-технология ориентирована на так называемую модель GROW, позволяющую в течение четырех последовательных этапов (уточнение цели реципиента – исследование текущей ситуации – оценка ресурсов и выработка стратегий действий – формирование готовности к реальным действиям, шагам) выходить на способы решения той или иной проблемы.

Сетевые профессиональные сообщества позволяют существенно интенсифицировать коммуникации между учителями, сделать более комфортным процесс доставки, поиска, использования нужной профессионально-значимой информации.

Модель корпоративного обучения и взаимообучения так же, как и предыдущие модели, имеет свои достоинства и недостатки, ограничения в

применении. В связи с этим отметим, что существенным ограничением рассматриваемой модели является ограниченность ресурсов конкретной школы в плане организации полноценного корпоративного обучения своих педагогических работников. Потенциала большинства учителей также, как правило, недостаточно для включения в механизмы взаимного обучения.

Таким образом, выше представлены три обобщенные модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. Их перечень не исчерпывает возможности построения и применения других моделей, в том числе производных от данных трех базовых моделей. Применение же современных цифровых сервисов позволяет выстраивать некие гибридные информационно-праксеологические модели профессионально-личностного развития учителя.

### **2.3. Формирующий педагогический эксперимент по проверке эффективности модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности**

Проектирование модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности предполагает установку на раскрытие личностного, творческого, профессионального потенциалов педагога. Такое раскрытие потенциала возможно, если в модели профессионально-личностного развития присутствуют личностно-ориентированные инновационные практики; если реализуются механизмы тьюторства, коучинга, менторства, наставничества; если личностные цели и профессиональные установки согласуются, коррелируют с целями и установками организаций, структур управления, профессиональных сообществ; если проектируются и реализовываются индивидуальные образовательные маршруты. Не менее значимой является установка на социальную созидательность, продуктивность – получение конечных, осязаемых, социально ценных продуктах и эффектах.

Важно также отметить, что при выстраивании модели профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности ключевым является экосистемный подход, предполагающий, что не нарушается естественный, традиционный порядок и уклад, интегрируются ресурсы и потенциал государственных, профессионально-общественных структур, используются разнообразные формы сотрудничества, циркулируют многочисленные потоки информации; а также инновативный подход, заключающийся в тотальном (но, вместе с тем, осмысленном и взаимосвязанном) применении различных новшеств для решения вопросов профессионально-личностного развития учителя.

Формирование модели профессионально-личностного развития учителя на реализации интегративного личностного потенциала в условиях корпоративного обучения и взаимообучения предполагает, что такой тип обучения, при правильном, системном подходе, органично сочетается с дополнительными профессиональными программами, методическими мероприятиями (конференции, семинары, стажировки), организуемыми на внешнем контуре. Особую значимость корпоративное обучение имеет, когда общеобразовательная организация реализует ту или иную инновационную стратегию, программу, проект.

Согласно нашему предположению, именно модель профессионально-личностного развития учителя на основе активации интегративного личностного потенциала в условиях корпоративного обучения и взаимообучения показывает свою эффективность, формируя ряд необходимых профессионально-личностных компетенций, в частности лидерские качества и возможность их проявления в ситуации здоровой профессиональной конкуренции.

Замысел педагогического эксперимента состоял в необходимости проверки эффективности предложенной модели с позиций формирования субъектной позиции учителей, мотивированности на инновационную деятельность и развития профессиональных компетенций, личностных качеств, необходимых для такой деятельности на примере ряда образовательных учреждений.

Эксперимент был организован с участием трех общеобразовательных школ Ленинградской области, одна из которых являлась экспериментальной, а две другие – контрольными. Эксперимент проводился в течение одного учебного года. Школы для участия в эксперименте подбирались так, чтобы качественные характеристики их педагогического состава, социально-педагогический профиль, уровень активности и результативность участия в инновационной деятельности были относительно одинаковыми. Все три школы территориально располагались в городской местности и представляли разные муниципальные образования Ленинградской области. Качественная характеристика школ – участников эксперимента представлена ниже в табл. 5.

**Таблица 5** – Сравнительные исходные данные  
о школах – участниках эксперимента

<b>Сравниваемые характеристики</b>	<b>Школа № 1 (эксперимент.)</b>	<b>Школа № 2 (контрольн.)</b>	<b>Школа № 3 (контрольн.)</b>
Численность педагогических работников (без внешних совместителей)	51	54	47
Наличие в штате должностей методиста	+	+	+
Наличие в составе педагогического коллектива педагогов, принимавших в истекшем учебном году участие в профессиональных конкурсах не ниже муниципального уровня	+	+	+

Продолжение таблицы 5

Наличие в составе педагогического коллектива педагогов, являющихся региональными экспертами ОГЭ и ЕГЭ	+	+	+
Доля в составе педагогического коллектива педагогических работников, имеющих первую и высшую квалификационные категории (%)	62,7	64,8	63,8
Доля в составе педагогического коллектива педагогических работников, чей возраст составляет 55 лет и более (%)	11,8	14,8	17,0
Проведение в течение истекшего учебного года на базе учреждения методических мероприятий муниципального уровня	+	+	+
Участие в течение последних трех лет учреждения, его представителей в конкурсах инновационных продуктов муниципального уровня и выше	+	+	--
Реализация учреждением единой методической темы в течение 2-х и более лет	+	+	+



Продолжение таблицы 5

Стаж управленческой деятельности заместителя руководителя, курирующего вопросы методической (научно-методической) и инновационной деятельности (полных лет)	3	2	5
---	---	---	---

Как следует из табл. 5, приведенной выше, все ключевые характеристики школ, использовавшиеся для их качественного и количественного сравнения, оказались приблизительно на одном уровне. Это позволяет говорить о том, что на начало эксперимента все три общеобразовательные школы в плане постановки, потенциала и результативности методической и инновационной деятельности находились в равных условиях.

Замысел эксперимента состоял в том, чтобы на примере экспериментальной школы, где реализовывалась модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности, проверить результативность такой модели с позиций формирования субъектной позиции учителей, мотивированности на инновационную деятельность и развития профессиональных компетенций, личностных качеств, необходимых для такой деятельности.

Содержание экспериментальной работы составил ряд мероприятий в годовом цикле функционирования школы, направленных на обучение учителей, других категорий педагогических работников эффективным навыкам инновационной деятельности, представления ее продуктов. Данные мероприятия осуществлялись в рамках организованного и контролируемого администрацией распределенного корпоративного обучения и взаимообучения учителей. В двух других школах, являющихся по замыслу эксперимента контрольными, специальный акцент на корпоративное обучение и взаимообучение учителей не делался. Методическая, научно-методическая, инновационная деятельность

организовывались в них на основе традиционных подходов, в их организацию и содержание изменения не вносились.

Наряду с фронтальными формами корпоративного обучения использовались форматы обучения в составе стратегических команд, творческих и инициативных групп, диад и триад. Содержание обучающих и организационно-методических мероприятий представлено ниже в табл. 6.

**Таблица 6** – Содержание обучающих и организационно-методических мероприятий с членами педагогического коллектива экспериментальной школы

№ п/п	Содержание обучающих и организационно-методических мероприятий	Периодичность проведения
1	Создание и использование в процессе корпоративного обучения банка инновационных идей, лучших инновационных практик	Создание – август-сентябрь; Использование – сентябрь – июнь
2	Организация индивидуальных и групповых стажировок учителей на базе общеобразовательных школ региона и школ других субъектов РФ, являющихся федеральными и региональными инновационными площадками	В течение учебного года
3	Создание сетевого профессионального сообщества учителей на информационно-коммуникационной образовательной платформе «Сферум» по актуальным инновационным направлениям школьного образования	В течение учебного года
4	Постановка и решение отдельных проблем образовательного процесса (в формате инновационного проекта) с использованием коуч-технологии, ориентированной на модель GROW	Учебный период (учебная четверть, полугодие)

## Продолжение таблицы 6

5	Организация взаимообучения учителей в составе диад и триад по проблематике применения цифровых инструментов; формирования элементов функциональной грамотности у обучающихся; применения эффективных технологий оценивания на уроке и др.	В течение учебного года
6	Самодиагностика профессиональных дефицитов, профессионально-значимых личностных качеств. Разработка и реализация при поддержке тьютора программы их коррекции и компенсации	В течение учебного года
7	Проведение школьных отборочных этапов конкурсов профессионального мастерства	В соответствии с циклограммой конкурсов профессионального мастерства
8	Организация обучения учителей в области инновационной деятельности на базе школьных проектных офисов, творческих мастерских и лабораторий	В течение учебного года
9	Проведение серий общешкольных конференций, семинаров по направлениям инновационной деятельности с приглашением ведущих ученых, специалистов, экспертов	В течение учебного года (серия из 3–5 конференций, семинаров реализуется концентрированно в течение 1,5–2 месяцев)

Продолжение таблицы 6

10	Проведение сессий психологических тренингов, направленных на развитие и коррекцию отдельных психологических качеств и свойств личности учителя, социально-психологических характеристик школьного педагогического коллектива (креативность, лидерство, сплоченность и командообразование, мотивация на успех)	2 раза в четверть
11	Проведение сессий организационно-деятельностных игр, направленных на анализ и разрешение методических кейсов, коммуникативных ситуаций	1 раз в четверть

Представленная выше табл. 6 не исчерпывает всего многообразия мероприятий, проводимых в течение учебного года с педагогическими работниками экспериментальной школы. Она отражает лишь основные из них, те, которые носили повторяющийся характер и имели направленность на изменение инновационного климата в учреждении, инновационной активности ее учителей, всех педагогических работников в целом.

Проведенный эксперимент позволил получить данные об исходном уровне и динамике целого ряда качеств, свойств, характеристик педагогических работников применительно к решению задач инновационной деятельности. Такими характеристиками прежде всего выступали основные компоненты интегративного потенциала личности:

1. Аксиологический потенциал личности учителя как субъекта инновационной деятельности. Его основой выступают сформированные в ходе педагогической профессиональной деятельности система соответствующих ценностных ориентаций, набор норм и эталонов, инновационных профессиональных целей, установок и предпочтений.

2. Гносеологический потенциал личности учителя. Определяется объемом и качеством информации, которой располагает учитель как субъект инновационной

деятельности. Данная информация формируется из знаний о природе инновационной деятельности, инструментах ее изучения, познания. Данный потенциал включает в себя следующие свойства, качества, характеристики: информированность в области инновационной деятельности, познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности; знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности.

3. Креативный потенциал личности учителя. Данный потенциал включает в себя следующие свойства, качества, характеристики: готовность к изменениям, умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей, вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива.

4. Коммуникативный потенциал личности учителя. Описывается и оценивается с позиций разнообразия каналов профессиональных коммуникаций, объема, интенсивности и качества общения в связи с решением инновационных задач при взаимодействии с другими участниками инновационного процесса. Данный потенциал включает в себя следующие свойства, качества, характеристики: многообразие внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия, включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы, коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, сформированная методологическая позиция рассмотрения учителя как субъекта инновационной деятельности с позиций основных компонентов интегративного потенциала личности позволила определить комплекс свойств, качеств, характеристик, уровень развития которых диагностировался и оценивался в ходе формирующего педагогического эксперимента. Результаты исследования по экспериментальной и контрольным группам представлены ниже в табл. 7.

**Таблица 7 – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента**

№ п/п	Свойства, качества, характеристики	ЭГ		КГ-1		КГ-2	
		Нач. эксп.	Оконч. эксп.	Нач. эксп.	Оконч. эксп.	Нач. эксп.	Оконч. эксп.
1. Аксиологический компонент потенциала личности учителя							
1.1	Профессиональные цели и установки на непрерывное профессиональное развитие	3,93	4,37	3,88	3,91	3,90	3,92
1.2	Ценностная установка на раскрытие и развитие потенциала ребенка	4,01	4,34	4,03	4,07	3,98	3,99
1.3	Приверженность ценностям профессионально-педагогического сообщества	4,03	4,26	4,02	3,98	4,07	4,05
1.4	Ценностная установка на осуществление инновационной деятельности	3,93	4,42	4,05	4,05	3,97	4,01

## Продолжение таблицы 7

2. Гносеологический компонент потенциала личности учителя							
2.1	Информированность в области инновационной деятельности	3,86	4,52	3,78	3,83	3,89	3,90
2.2	Познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности	3,98	4,32	3,94	3,88	3,92	3,95
2.3	Знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности	3,74	4,29	3,76	3,80	3,67	3,69
3. Креативный компонент потенциала личности учителя							
3.1	Готовность к изменениям	3,78	4,31	3,84	3,88	3,63	3,65
3.2	Умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей	3,73	4,18	3,76	3,75	3,59	3,60

Продолжение таблицы 7

3.3	Вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива	3,92	4,26	3,85	3,88	3,90	3,90
4. Коммуникативный компонент потенциала личности учителя							
4.1	Многообразие внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия	3,80	4,18	3,77	3,76	3,83	3,86
4.2	Включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы	3,97	4,38	3,89	3,93	3,93	3,96
4.3	Коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности	3,74	4,28	3,70	3,73	3,75	3,75

Как следует из таблицы, проведение формирующего педагогического эксперимента по модели профессионально-личностного развития учителя имело



своим результатом существенное приращение уровня развития ключевых личностных качеств, свойств, характеристик учителей экспериментальной общеобразовательной организации как субъектов инновационной деятельности. Об этом свидетельствуют данные, характеризующие развитие каждого из четырех компонентов интегративного потенциала личности у участников эксперимента – учителей экспериментальной и контрольных групп.

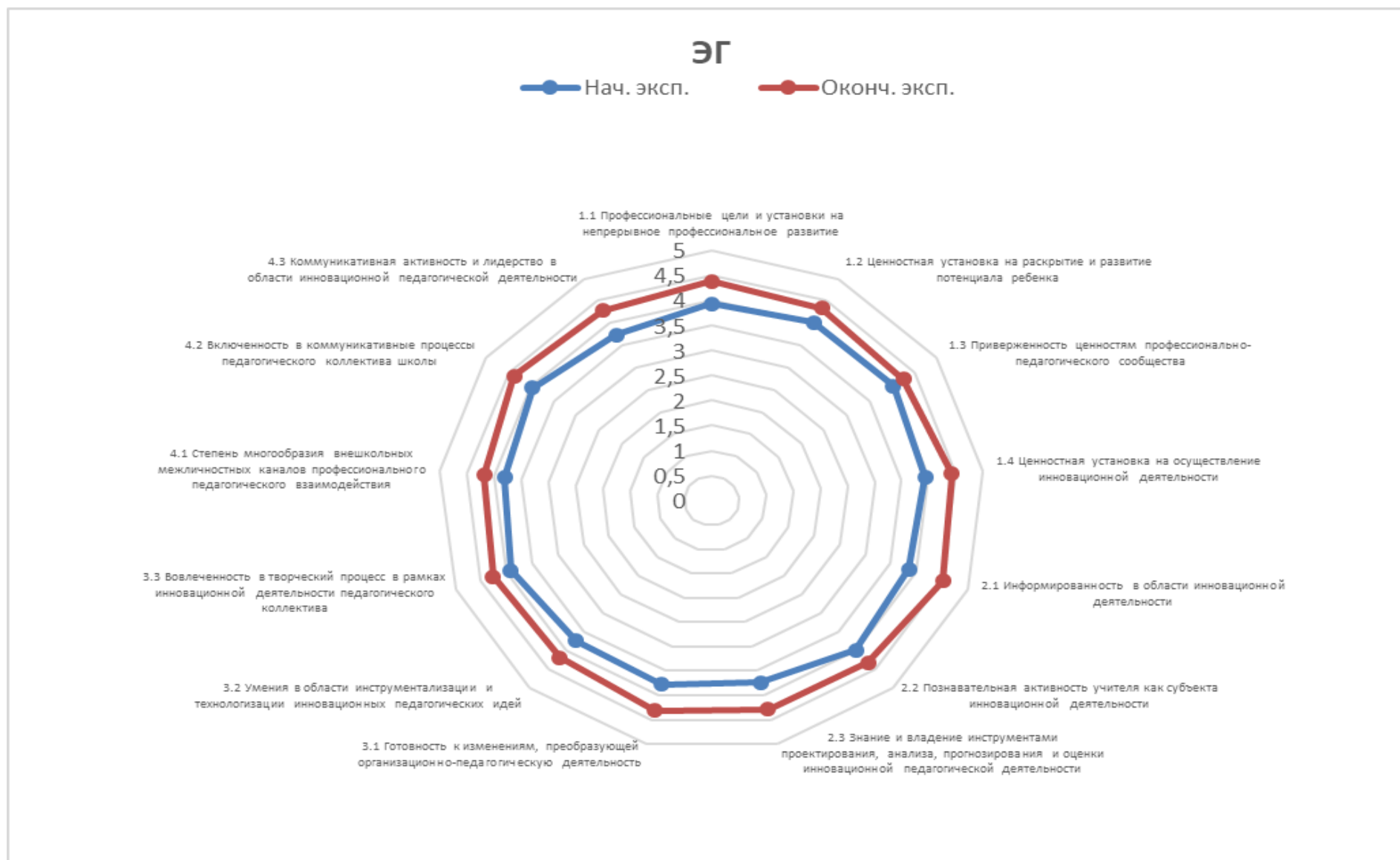
По блоку «Аксиологический компонент интегративного потенциала личности учителя» по завершении эксперимента зафиксирован прирост по всем четырем его показателям: «Профессиональные цели и установки на непрерывное профессиональное развитие» прирост за период эксперимента – 0,44 балла; «Ценностная установка на раскрытие и развитие потенциала ребенка» – 0,33; «Приверженность ценностям профессионально-педагогического сообщества» – 0,23; «Ценностная установка на осуществление инновационной деятельности» – 0,49. В отношении педагогов школ, являвшихся в процессе экспериментальной работы контрольными группами, такой прирост по отдельным показателям аксиологического потенциала личности учителя либо был незначительным (на уровне 0,01–0,06), либо отсутствовал. В среднем прирост по блоку «Аксиологический компонент интегративного потенциала личности учителя» составил 0,37 балла.

Аналогичные тенденции отмечены по блоку «Гносеологический компонент интегративного потенциала личности учителя»: у учителей экспериментальной группы за время реализации экспериментальной программы также зафиксированы приросты значений отдельных показателей: «Информированность в области инновационной деятельности» – 0,66 балла; «Познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности» – 0,34; «Знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности» – 0,55. В среднем прирост по блоку «Гносеологический компонент интегративного потенциала личности учителя» составил 0,52 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,01–0,05 балла.

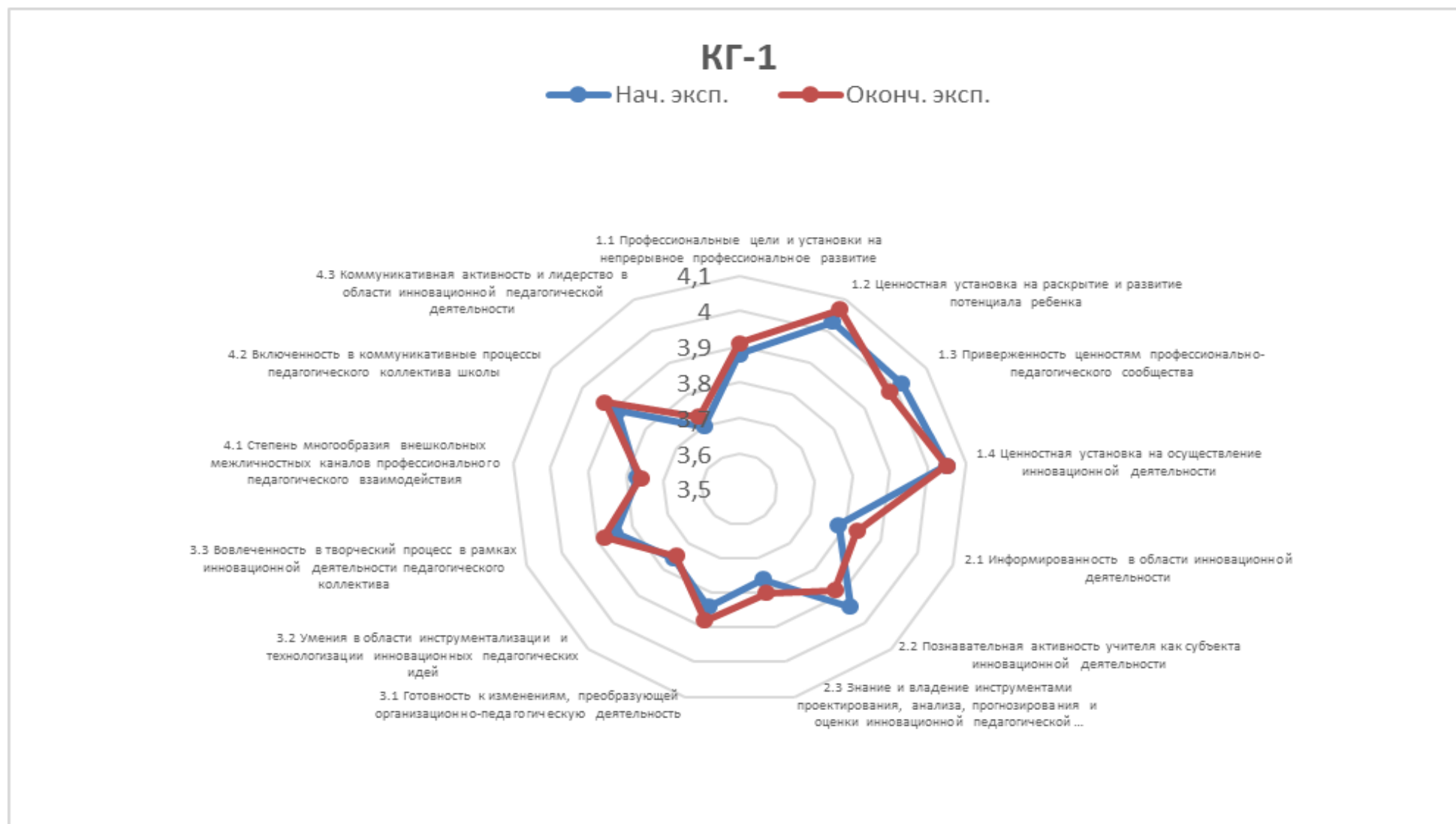
Блок «Гnoseологический компонент интегративного потенциала личности учителя» оказался самым динамичным и подверженным развитию. Прирост составил: «Готовность к изменениям» – 0,53 балла; «Умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей» – 0,45; «Вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива» – 0,34. Среднее значение прироста по блоку «Креативный потенциал личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,01–0,04 балла.

В отношении блока «Коммуникативный компонент интегративного потенциала личности учителя», можно сказать, что прирост по отдельным показателям составил: «Степень многообразия внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия» – 0,38 балла; «Включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы» – 0,41; «Коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности» – 0,54. Среднее значение прироста по блоку «Коммуникативный компонент интегративного потенциала личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,03–0,04 балла.

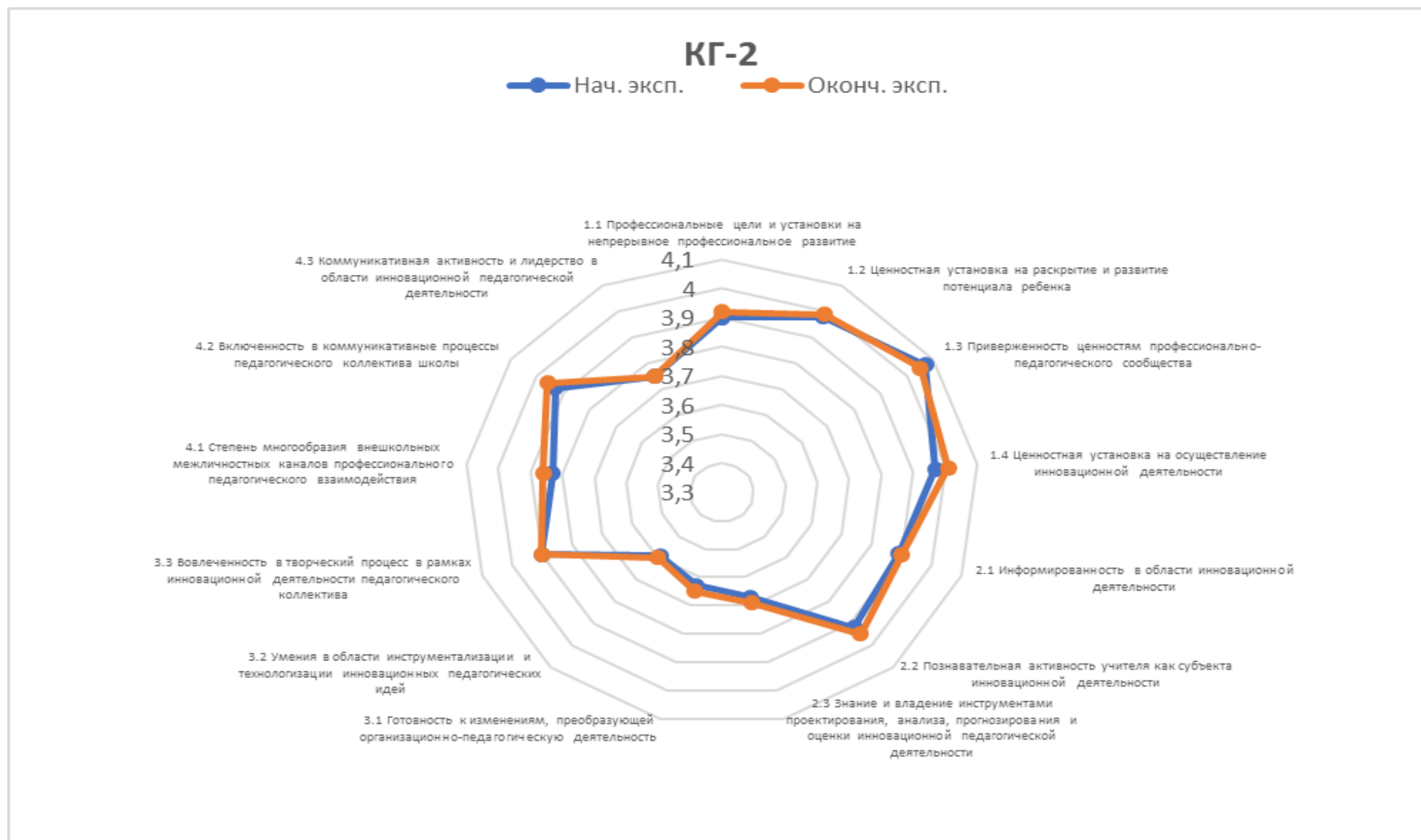
Визуализация результатов представлена на рис. 2–4.



**Рисунок 2** – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента в ЭГ



**Рисунок 3** – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента в КГ 1



**Рисунок 4** – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента в КГ 2

Из всех четырех блоков потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности, блок «Гносеологический потенциал личности учителя» оказался самым динамичным и подверженным развитию. Можно предположить, что это стало возможным благодаря интенсивному знакомству педагогов с теорией и практикой инновационной деятельности в пространстве школьного образования, налаженному информационному обмену между членами педагогической команды экспериментальной общеобразовательной организации.

Анализируя результаты реализованной экспериментальной программы, можно также констатировать развитие каждого в отдельности показателей блока «Креативный потенциал личности учителя».

В частности, по показателю «Готовность к изменениям, преобразующей организационно-педагогической деятельности» прирост составил 0,53 балла.

Значение показателя «Умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей» выросло на 0,45 балла.

Прирост по показателю «Вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива» зафиксирован на уровне 0,34 балла.

Среднее значение прироста по блоку «Креативный (творческий) потенциал личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,01–0,04 балла.

Представленные выше данные динамики показателей по блоку «Креативный потенциал личности учителя» свидетельствуют об эффективности реализованных экспериментальных мероприятий. Этот вывод можно сделать на основании того, что даже креативная составляющая личности учителя, являясь относительно стабильной и с трудом поддающаяся корректированию, вследствие целенаправленной работы и педагогических воздействий претерпела ощутимые положительные изменения. Это весьма важно для инновационной деятельности, поскольку лишь креативный учитель может успешно решать инновационные задачи, находить нестандартные подходы к отдельным педагогическим проблемам.

Анализируя результаты проведенного педагогического формирующего эксперимента в отношении блока «Коммуникативный потенциал личности учителя», можно сказать, что прирост по отдельным показателям составил:

- показатель «Многообразие внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия» – 0,38 балла;
- показатель «Включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы» – 0,41;
- показатель «Коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности» – 0,54.

Значение прироста по блоку «Коммуникативный потенциал личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,03–0,04 балла.

Проведенный формирующий педагогический эксперимент и полученные по его завершении данные свидетельствуют о том, что целенаправленные организационно-педагогические усилия приводят к значимым результатам в плане профессионально-личностного развития учителей как субъектов инновационной деятельности. Этот вывод подтверждают полученные и представленные выше данные.

Все четыре блока интегративного потенциала личности учителя (аксиологический; гносеологический; коммуникативный; креативный), наполняющие их отдельные личностные и профессионально-значимые свойства, качества получили свое развитие и приращение.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Инновационная деятельность по отношению учителю школы предстает в двух взаимосвязанных аспектах. С одной стороны, учитель выступает как ее субъект; с другой стороны, его участие в инновационных процессах изменяет его самого, содействует приращению и развитию его профессионального и личностного потенциала. Инновационная деятельность, таким образом, выступает как эффективный способ продуктивной, созидающей деятельности учителя и учительских команд.

Этот вывод подтвердили данные, полученные по завершении онлайн-опроса с участием более 450 учителей Ленинградской области, представлявших 13 из 18 муниципальных районов. Полученные количественные и качественные характеристики учителей – участников опроса по вопросам их участия в инновационной деятельности свидетельствуют, что значительное число имеют опыт участия в инновационной деятельности. Оценка участия в инновационной деятельности составила 2,86 по 3-балльной шкале.

В числе предпочтительных мотивов участия педагогов в инновационной деятельности названы: возможность для расширения профессионального кругозора, получения новых знаний, информации, опыта – 4,03 (по 5-балльной шкале); желание проверить свои силы, возможности, наличный профессионально-педагогический потенциал - 3,94; необходимость реализации планов и стратегий, инициированных администрацией образовательного учреждения – 3,87.

Исследование показало, что в отношении инновационной деятельности преобладают мотивы учителей, обусловленные факторами профессионального саморазвития и самореализации.

Результаты опроса показали достаточно высокий реальный уровень готовности учителей (оценка по 5-балльной шкале – 3,83) к участию в инновационной деятельности на уровне школы и выше. Эту готовность



определяют, во-первых, профессиональный опыт, а, во-вторых, устойчивая мотивация и интерес.

Результаты проведенных исследований показывают, что успешную инновационную деятельность учителя определяет ряд профессиональных компетенций и личностных качеств, в числе которых трудолюбие, работоспособность – 4,12 (по 5-балльной шкале); лидерство – 4,08; развитые интеллектуальные, аналитические способности – 4,07; научная эрудиция и профессиональный кругозор – 4,07; профессиональные знания и компетенции в своей предметной области – 4,02; целеустремленность – 4,02; развитая субъектность, адекватная самооценка – 3,97.

Инновационная деятельность, предполагая наличие у ее субъектов определенных профессиональных компетенций и личностных качеств, вместе с тем, одновременно работает на развитие и приращение этих компетенций и качеств. Среди таких результатов и эффектов участники онлайн-опроса чаще всего называли: содействие выстраиванию новой системы целей, удлинению горизонта планирования деятельности и развития в профессии – 4,16; стимулирование дальнейшего самообразования, учебы – 4,09; создание задела, потенциала, мотивации развития – 3,97; поддержка в освоении новых цифровых инструментов и технологий – 3,92; развитие способности масштабно и системно рассматривать процессы; выход на новый уровень профессионального мышления – 3,91; пересмотр отдельных профессиональных установок – 3,90; корректировка (чаще всего в сторону повышения) самооценки – 3,90; повышение удовлетворенности работой, профессиональным, межличностным общением – 3,89.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о вариативности причин, сдерживающих участие педагогов в инновационной деятельности. Применительно к региональной системе образования действует четыре укрупненные группы таких причин: неэффективное управление инновационной деятельностью; недостаточное ресурсное обеспечение и правовое обеспечение инновационной деятельности, а также научно-методическое и информационное сопровождение инновационной деятельности.

Проведенные исследования позволили также выявить эффективные управленческие и педагогические практики инновационной активности субъектов образовательного процесса (доступ к полным версиям описаний завершенных инновационных проектов; исследования качества инновационной среды, инновационной деятельности; трансфер инноваций внутри и вне образовательной системы; создание временных структур по решению отдельных инновационных задач и др.).

Важнейшими внутришкольными факторами, определяющими инновационную активность учителей, выступают: система материального стимулирования инновационной активности учителей – 8,59 баллов по 10-балльной шкале; педагогическое лидерство и поддержка инноваций со стороны членов управленческой команды – 8,42; система морального стимулирования инновационной активности учителей – 7,63; система управления инновационной деятельностью в школе – 7,56.

Очевиден вывод о том, что на уровне общеобразовательной школы в плане инновационной активности учителей, прежде всего, «работают» меры материального и морального стимулирования, а также эффективное управление.

Что касается факторов внешней среды, то доминируют такие из них, как: финансовая поддержка инновационной деятельности школ, включая введение дополнительных штатных единиц – 7,57; механизмы координации деятельности школ в области инновационной деятельности, трансфера инноваций – 7,26; наличие на муниципальном, региональном уровнях структур, осуществляющих организацию инновационной деятельности, ее научно-методическое сопровождение – 6,88.

Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности в значительной мере может быть усилено, если организуется и управляется в рамках определенной педагогической модели. Проведенные исследования позволили определить концептуальные положения, установки, подходы к проектированию таких моделей: положение о многовариантности таких моделей с учетом организационно-управленческих,

социально-психологических, ценностно-смысловых особенностей и различий; положение о многоуровневом характере моделей; положение о стохастичности, избирательности и вариативности моделей; установка на раскрытие личностного, творческого, профессионального потенциалов педагога; установка на социальную созидательность, продуктивность; установка на двухконтурность моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности (контур текущего функционирования и контур развития); экосистемный подход; инновативный подход; системогенетический подход; междисциплинарный подход и др.

С опорой на данные положения, установки и подходы может быть разработан ряд парциальных моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности. С учетом критериев устойчивости, целесообразности, практико-ориентированности, выраженности и распространенности на практике могут быть предложены: модель, основанная на конкуренции; модель «выращивания» лидеров или лидерская модель; модель корпоративного обучения и взаимообучения.

Формирующий педагогический эксперимент по проверке эффективности модели профессионально-личностного развития учителя в условиях корпоративного обучения и взаимообучения был организован с участием трех общеобразовательных школ Ленинградской области, одна из которых являлась экспериментальной, а две другие – контрольными.

Содержание экспериментальной работы составил ряд мероприятий в годовом цикле функционирования школы, направленных на обучение учителей, других категорий педагогических работников эффективным навыкам инновационной деятельности, представления ее продуктов. Данные мероприятия осуществлялись в рамках организованного и контролируемого администрацией распределенного корпоративного обучения и взаимообучения учителей. Наряду с фронтальными формами корпоративного обучения использовались форматы обучения в составе стратегических команд, творческих и инициативных групп, диад и триад.

Программой эксперимента предусматривалась фиксация данных об исходном уровне и динамике целого ряда качеств, свойств, характеристик педагогических работников применительно к решению задач инновационной деятельности. Такими характеристиками, прежде всего выступали следующие потенциалы личности учителя: аксиологический, гносеологический, креативный и коммуникативный.

Проведение формирующего педагогического эксперимента по апробации модели профессионально-личностного развития учителя имело своим результатом существенное приращение уровня развития ключевых личностных качеств, свойств, характеристик учителей экспериментальной общеобразовательной организации как субъектов инновационной деятельности. Об этом свидетельствуют данные, характеризующие развитие каждого из четырех потенциалов личности (аксиологический; гносеологический; креативный; коммуникативный) у участников эксперимента – учителей экспериментальной и контрольных групп.

По блоку «Аксиологический потенциал личности учителя» по завершении эксперимента зафиксирован прирост по всем четырем его показателям, использовавшимся для оценки и анализа. В среднем прирост по блоку «Аксиологический (ценностный) потенциал личности учителя» составил 0,37 балла.

По блоку «Гносеологический (познавательный) потенциал личности учителя» у учителей экспериментальной группы за время реализации экспериментальной программы также зафиксированы приросты значений отдельных показателей:

- по показателю «Информированность в области инновационной деятельности» прирост составил 0,66 балла;
- по показателю «Познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности» – 0,34;

– по показателю «Знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности» – 0,55.

В среднем прирост по блоку «Гносеологический (познавательный) потенциал личности учителя» составил 0,52 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,01–0,05 балла.

Из всех четырех блоков потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности, блок «Гносеологический потенциал личности учителя» оказался самым динамичным и подверженным развитию.

Результаты реализованной экспериментальной программы позволили констатировать развитие каждого в отдельности показателей блока «Креативный потенциал личности учителя». В частности, по показателю «Готовность к изменениям, преобразующей организационно-педагогической деятельности» прирост составил 0,53 балла. Значение показателя «Умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей» выросло на 0,45 балла. Прирост по показателю «Вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива» зафиксирован на уровне 0,34 балла.

Среднее значение прироста по блоку «Креативный (творческий) потенциал личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,01–0,04 балла.

Прирост по отдельным показателям блока «Коммуникативный потенциал личности учителя» составил:

– показатель «Степень многообразия внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия» – 0,38 балла;

– показатель «Включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы» – 0,41;

– показатель «Коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности» – 0,54.

Среднее значение прироста по блоку «Коммуникативный потенциал личности учителя» – 0,44 балла. Для сравнения: в КГ-1 и КГ-2 прирост отмечен на уровне 0,03–0,04 балла.

Проведенный формирующий педагогический эксперимент, полученные по его завершении данные, свидетельствуют о том, что целенаправленные организационно-педагогические усилия приводят к значимым результатам в плане профессионально-личностного развития учителей как субъектов инновационной деятельности.

Таким образом, данные проведенного эксперимента позволяют подтвердить гипотезу о возможности и эффективности применения модели корпоративного обучения и взаимообучения как инструмента развития ключевых качеств, свойств, характеристик личности учителя как субъекта инновационной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный этап развития школьного образования в России характеризуется отчетливой тенденцией и установками на качество и конкурентоспособность. Качество образования государство, общество, граждане, работодатели, в первую очередь, консолидированно рассматривают как качество образовательных результатов, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования.

В условиях воздействия на систему общего образования различных внешних факторов (в том числе деструктивных), усиления процессов цифровизации образования возникают риски снижения качества образовательных результатов. Данные риски во многом могут быть минимизированы с опорой не только на профессионализм учительского корпуса, но и на активную гражданскую и профессиональную позиции учителя, его ответственное отношение к выполняемой работе по обучению, воспитанию и развитию обучающихся.

Инновационные процессы в сочетании с процессами цифровизации, новые требования к учительскому корпусу обуславливают формирование на уровне школы, муниципалитета уникальных образовательных экосистем, интегрирующих деятельность участников образовательных отношений, содержание, технологии и средства обучения, репозитории цифровых ресурсов, разнообразные практики дистанционного образовательного взаимодействия.

Инновационная экосистема образования, таким образом, выступает как интегративный социально-культурно-образовательный феномен, призванный объединить и создать мультисредовое образовательное пространство для проявления учителями, обучающимися своих индивидуальных особенностей, раскрытия своего личностного потенциала.

Ключевой фигурой такой экосистемы образования выступает учитель с его разноплановыми профессиональными компетенциями, соответствующими

личностными качествами, мировоззренческой и субъектной позицией в отношении инновационных изменений.

Профессионально-личностный портрет современного учителя может быть представлен посредством множества личностных характеристик. Разноплановое представление профессиональных и личностных качеств инновационного учителя, предъявление к нему требований универсализма, субъектности, вне всякого сомнения, ставит вопрос о формировании новой модели профессионального роста, непрерывного профессионального развития учителя, задействования неинституциональных инструментов и ресурсов, использования корпоративных развивающих, поддерживающих моделей, технологий профессионального наставничества. Особую актуальность имеет вопрос о профессионально-личностном развитии учителя как субъекта инновационной деятельности.

Профессионально-личностное качество учителя как научная категория является полинаучным феноменом. Наряду с педагогической сущностью, в нем отражаются принципы, установки, идеи и положения комплекса наук и теорий, связанных с человеком, обществом, природой и социальными явлениями: психология, философия, квалитология, социология и др.

В плане исследования и трактовки данного сложного междисциплинарного и социокультурного феномена требуется разработка адекватных по сложности педагогических моделей. Признаками модели профессионально-личностного развития должны быть многоуровневость, преемственность уровней профессионального образования и ступеней профессиональной карьеры педагога. Примечательно, что многоуровневость предполагает выделение уровня и самого учителя как субъекта инновационной деятельности.

Модель профессионально-личностного развития учителя предполагает ориентацию на различные циклически повторяющиеся виды его деятельности, формы социальной и профессионально-педагогической активности. Модель интегрирует ресурсы и потенциал не только общеобразовательной организации, но и органов управления образованием, методических, профессионально-общественных структур.



Структурно модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности включает такие компоненты, как: ценностно-целевые установки; нормативно-документационные основания; организационные структуры; процессуальные механизмы и технологии; рефлексивно-оценочный компонент.

Данные онлайн-опроса с участием более чем 450 учителей показали, что значительная их доля имеет опыт участия в инновационной деятельности (средневзвешенная оценка частотности участия в инновационной деятельности – 2,86 по 3-балльной шкале).

В числе предпочтительных мотивов участия педагогов в инновационной деятельности названы: возможность для расширения профессионального кругозора, получения новых знаний, информации, опыта – 4,03 (по 5-балльной шкале); желание проверить свои силы, возможности, наличный профессионально-педагогический потенциал – 3,94; необходимость реализации планов и стратегий, инициированных администрацией образовательного учреждения – 3,87. Из этого уместен вывод о том, что в отношении инновационной деятельности преобладают внутренние мотивы учителей, обусловленные факторами профессионального саморазвития и самореализации.

Результаты опроса показали достаточно высокий реальный уровень готовности учителей (оценка по 5-балльной шкале – 3,83) к участию в инновационной деятельности на уровне школы и выше. Эту готовность определяют, во-первых, профессиональный опыт, а, во-вторых, устойчивая мотивация и интерес.

Успешность инновационной деятельности учителя является производной от таких профессиональных компетенций и личностных качеств, как трудолюбие, работоспособность; развитые интеллектуальные, аналитические способности; научная эрудиция и профессиональный кругозор; профессиональные знания и компетенции в своей предметной области; целеустремленность; развитая субъектность, адекватная самооценка.

В ходе инновационной деятельности эти и другие профессиональные компетенции и личностные качества, в том числе получают свое развитие и приращение. В частности, как показало проведенное исследование, инновационная деятельность содействует выстраиванию новой системы целей, удлинению горизонта планирования деятельности и развития в профессии; стимулирует дальнейшее самообразование; создает потенциал, мотивацию развития; поддерживает освоение новых цифровых инструментов и технологий; способствует развитию способности масштабно и системно рассматривать процессы, выходу на новый уровень профессионального мышления, пересмотру отдельных профессиональных установок, корректировке (чаще всего в сторону повышения) самооценки, повышению удовлетворенности работой, профессиональным, межличностным общением.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о многофакторности структуры причин, сдерживающих участие педагогов в инновационной деятельности. Применительно к региональной системе образования действует четыре укрупненные группы таких причин: управление инновационной деятельностью; ресурсное обеспечение инновационной деятельности; правовое обеспечение инновационной деятельности; научно-методическое и информационное сопровождение инновационной деятельности.

Полученные в ходе проведения исследования данные позволили также выявить эффективные управленческие и педагогические практики стимулирования и осуществления инновационной активности субъектов образовательного процесса (доступ к полным версиям описаний завершенных инновационных проектов; исследования качества инновационной среды, инновационной деятельности; трансфер инноваций внутри и вне образовательной системы; создание временных структур по решению отдельных инновационных задач и др.).

Что же касается внутришкольных факторов инновационной активности учителей, то ведущими здесь выступают: система материального стимулирования инновационной активности учителей; педагогическое лидерство и поддержка инноваций со стороны членов управленческой команды; система морального

стимулирования инновационной активности учителей; система управления инновационной деятельностью в школе.

Это позволяет сделать вывод о том, что на уровне общеобразовательной школы в отношении инновационной активности учителей, прежде всего, «работают» меры материального и морального стимулирования, а также эффективное управление.

Среди факторов внешней среды преобладают: финансовая поддержка инновационной деятельности школ, включая введение дополнительных штатных единиц; механизмы координации деятельности школ в области инновационной деятельности, трансфера инноваций; наличие на муниципальном, региональном уровнях структур, осуществляющих организацию инновационной деятельности, ее научно-методическое сопровождение.

Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности в значительной мере может быть усилено, если организуется и управляется в рамках определенной процессуальной педагогической модели. Концептуально такую модель определяют: положение о многовариантности выбора модели с учетом организационно-управленческих, социально-психологических, ценностно-смысловых особенностей и различий; положение о многоуровневом характере моделей; положение о стохастичности, избирательности и вариативности моделей; установка на раскрытие личностного, творческого, профессионального потенциалов педагога; установка на социальную созидательность, продуктивность; установка на двухконтурность моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности (контур текущего функционирования и контур развития); экосистемный подход; инновативный подход; системогенетический подход; междисциплинарный подход и др.

С учетом данных положений, установок и подходов, на основании критериев устойчивости, целесообразности, практико-ориентированности, выраженности и распространенности на практике может быть разработан ряд парциальных моделей профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной

деятельности: модель, основанная на конкуренции; модель «выращивания» лидеров или лидерская модель; модель корпоративного обучения и взаимообучения.

Проверка в ходе формирующего педагогического эксперимента модели профессионально-личностного развития учителя продемонстрировала целесообразность и результативность ее применения. В частности, по итогам эксперимента зафиксировано существенное приращение уровня развития ключевых личностных качеств, свойств, характеристик учителей экспериментальной общеобразовательной организации как субъектов инновационной деятельности. Об этом свидетельствуют данные, характеризующие развитие у них каждого из четырех потенциалов личности (аксиологический; гносеологический; креативный; коммуникативный). Из всех четырех блоков потенциала личности учителя, как субъекта инновационной деятельности, блок «Гносеологический (познавательный) потенциал личности учителя» оказался самым динамичным и подверженным развитию.

Проведенный формирующий педагогический эксперимент, полученные по его завершении данные, свидетельствуют о том, что целенаправленные организационно-педагогические условия приводят к значимым результатам в плане профессионально-личностного развития учителей как субъектов инновационной деятельности. Эксперимент подтвердил первоначально выдвинутую гипотезу о возможности и результативности применения в деятельности образовательной организации модели профессионально-личностного развития учителя как инструмента развития ключевых качеств, свойств, характеристик личности учителя в условиях инновационной деятельности образовательной организации, в результате которого происходит развитие интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абанкина, А.В. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев, Ю.Н. Корешникова, И.А. Коршунов, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.К. Нисская, Д.П. Платонова, П.С. Сорокин, Б.М. Таловская, И.Д. Фрумин. – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 112 с.
2. Абрамова, В.В. Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога (статья) / В.В. Абрамова // Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: материалы международной научно-практической конференции Новосибирск, 8–10 дек. 2020 г. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2020. – С. 330–335.
3. Азарова, Р.Н. Проектирование компетентностно ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО: метод. рек. / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ ВПО на компетентностной основе: материалы XVIII Всероссийской научно-методической конференции. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 80 с.
4. Акбердина, В.В. Инновационная экосистема: теоретический обзор предметной области / В.В. Акбердина, Е.В. Василенко // Журнал экономической теории. – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 462–473.
5. Алипханова, Ф. Н. Методологический подход к пониманию сущности профессионализма учителя / Ф. Н. Алипханова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 182–191.
6. Асеева, И.А. Этические аспекты цифрового благополучия общества (Аналитический обзор) / И.А. Асеева // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 8. Науковедение: Реферативный журнал. – 2021. – № 4. – С. 85–99.

7. Асмолов, А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей (статья) / А.Г. Асмолов // Поволжский педагогический журнал. – 2018. – № 1(23). – С. 13–19.
8. Астафьева, Е.Н. Трактовка педагогических инноваций и педагогической инноватики в отечественной науке (2000-е – 2010-е гг.) / Е.Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 44–57.
9. Атаманова, К. А. Инновационная деятельность учителя как фактор совершенствования образовательного процесса / К. А. Атаманова // Вестник магистратуры. – 2019. – № 4-2(91). – С. 110-111.
10. Бабакова, Т.А. Организационные и дидактические подходы к созданию и функционированию центра академического письма в региональном университете / Т.А. Бабакова, О.Л. Добрынина, Л.Н. Юсупова // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – №3 (43). [Электронный ресурс]. URL: <https://lll21.petrSU.ru/journal/article.php?id=8645> (дата обращения 28.12.2023).
11. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И. А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. – 2024. – Т. 1, № 3. – С. 5-19. – DOI 10.17759/epps.2024010301.
12. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
13. Байханов, И. Б. Сквозные компетенции в системе компетенций современного педагога / И. Б. Байханов // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 17-25. – DOI 10.26170/2079-8717\_2022\_05\_02.
14. Базарнова, Н. Д. Коучинг в работе с молодым учителем как инновационная форма педагогического наставничества / Н. Д. Базарнова, Т. К. Беляева // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 3(14). – С. 109-116.

15. Батышев, С.Я. Общая и профессиональная педагогика: учеб. / С.Я. Батышев. – М.: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.
16. Бахтин, М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 332 с.
17. Бельдей, В.А. Современные парадигмы субъективности: дис. ... канд. филос. наук / В.А. Бельдей. – СПб., 1996. – 175 с.
18. Библер, В.С. Культура XX века и диалог культур / В.С. Библер // Диалог культур. Материалы научной конференции «Випперовские чтения – 1992». – Вып. XXV. – М., 1994.
19. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. / В.С. Библер. – М., 1991. – 412 с.
20. Библер, В.С. Диалог и диалогика. Доклад 22.05.97 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.culturedialogue.org/node/440> (дата обращения 18.04.2019).
21. Бизяева, А.А. Рефлексивный процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бизяева Анна Александровна. – СПб., 1993. – 22 с.
22. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учеб. и практикум для вузов / Б.М. Бим-Бад. – М.: Юрайт, 2020. – 223 с.
23. Боднар, А.М. Педагогический потенциал учителя: личностно-гуманистический аспект: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Боднар Александр Михайлович. – Екатеринбург, 1993. – 194 с.
24. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
25. Бордовский, Г.А. Управление качеством образовательного процесса: моногр. / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
26. Борозинец, Н.М. Учет особых образовательных потребностей обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на

разных уровнях образовательной вертикали / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2021. – № 199. – С. 17–26.

27. Бродский, А.К. Краткий курс общей экологии: учеб. пособие для вузов / А.К. Бродский. – СПб.: Деан, 2000. – 224 с.

28. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

29. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М., МПГУ, 2017. – 266 с.

30. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Новые знания. – 2004. – № 3. – С. 1–7.

31. Вершловский, С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С.Г. Вершловский // Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 16–21.

32. Ветров, Ю.П. Общая характеристика инноваций в современных образовательных школах / Ю.П. Ветров, Е.А. Дегтярева, Л.В. Ширина // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1. – С. 5–17.

33. Вислова, А.Д. Современные тенденции развития искусственного интеллекта / А.Д. Вислова // Известия КБНЦ РАН. – 2020. – № 2 (94). – С. 14–30.

34. Гамзаева, М.В. Сущность педагогических инноваций в научно-педагогической литературе / М.В. Гамзаева // Современные педагогические технологии профессионального образования : сб. науч. материалов Международной заочной научно-практической конференции, г. Махачкала, 17–18 мая 2017 г. / Под ред. Ф.Н. Алипхановой. – Махачкала : Дагестанский государственный педагогический университет, 2017. – С. 127–134.

35. Голосова С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С.В. Голосова, Л.П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвып. № 03. – С. 1–5.

36. Горшкова, В.В. Образование взрослых: формат опережения / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 25–29.



37. Гридасова, Е.А. Формирование готовности педагогов к организации ценностно-гуманистического образования учащихся в процессе внутрифирменного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.08 /Гридасова Елена Алексеевна. – СПб., 2016. – 24 с.

38. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

39. Глас Дж., Стенли Д. Статистические методы в педагогике и психологии; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

40. Голосова, С.В. Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С.В. Голосова, Л.П. Федоренко // Концепт. – 2016. – Спецвыпуск № 03. – ART 76035.. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm> (дата обращения 29.07.2023).

41. Голубь, А. А. Актуальность модели Д. Киркпатрика как инструмента оценки эффективности обучения персонала / А. А. Голубь // Символ науки: международный научный журнал. – 2019. – № 5. – С. 93-97.

42. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2022 год. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/2564> (дата обращения 14.07.2023).

43. Григорьева, С.Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление / С.Г. Григорьева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71). Ч. 1. – С. 49–56.

44. Громова, О.К. «Критическое мышление – как это по-русски?» Технология творчества / О.К. Громова // БШ. – 2001. – № 12.

45. Грязнов, С.А. Цифровая революция в образовании / С.А. Грязнов // Вестник Самарского юридического института. – 2020. – № 5 (41). – С. 87–92.

46. Гуреев, П. М. Инновационный потенциал: проблемы определения и оценки / П. М. Гуреев, В. Н. Гришин // Инновации. – 2017. – № 4(222). – С. 89-92.

47. Деминг, Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Э. Деминг. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 417 с.
48. Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 252 с.
49. Дудышева, Е. В. Сетевые модели дистанционного совместного обучения педагогов / Е. В. Дудышева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – Т. 15, № 5. – С. 136-152.
50. Дьячкова, Т.В. Ценностно-целевые установки развития личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования / Т.В. Дьячкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 3 (76). – С. 138–152.
51. Дятлов, С.А. Основы теории человеческого капитала / С.А. Дятлов. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1994. – 160 с.
52. Жаринова, Е. Н. Акмеологический психологопедагогический подход к повышению продуктивности деятельности субъектов образования / Е. Н. Жаринова, И. М. Слободчиков // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2024. – № 1. – С. 5-15.
53. Журавлева, М.В. Развитие человеческого капитала молодежи: региональный эффект глобализации / М.В. Журавлева, Ю.Н. Зиятдинова, Л.Р. Ибрашева, Д.В. Сугоняко, О.Е. Вахитова. – Казань, 2019. – 285 с.
54. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно – целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 42 с.
55. Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 156 с.
56. Зорина, Е.М. Использование педагогических опор для развития гибких навыков студентов / Е.М. Зорина // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – № 3. – С. 46–64.

57. Илларионова, Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного образования / Л. П. Илларионова // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 53-71.

58. Инновационная деятельность учителя как фактор карьерного роста на рынке педагогического труда : сб. научно-методических материалов / под ред. Т. Ф. Масловой, А. П. Новосельцевой. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 128 с.

59. Инновации и рискологическая компетентность педагога: сборник научных трудов. В 2 ч. Ч. 1. – Саратов : Саратовский источник. – 2020. – 290 с.

60. Казакова, Т. В. Теоретические подходы к определению профессиональной компетентности педагога / Т. В. Казакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 437-440.

61. Калюжная, О.И. Проблемы внедрения инноваций в системе начального образования / О.И. Калюжная // Экономика и социум. – 2021. – № 4 (83). – С. 1132–1135.

62. Ковалевская, Е.А. Педагогические инновации в современной системе образования / Е.А. Ковалевская, Е.В. Ревина // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 9. – С. 96–98.

63. Ковальчук, О.В. Становление профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности / О.В. Ковальчук, И.В. Романкова // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 21–25.

64. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: учеб. и практикум для вузов / Г.М. Коджаспирова. – М.: Юрайт, 2024. – 360 с.

65. Кожевников, О.Л. Профессионально-личностное развитие рабочих кадров в процессе их опережающей подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 5.8.7. / Кожевников Олег Леонидович. – Великий Новгород, 2023. – 143 с.

66. Колесникова, И.А. О развитии профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования / И.А. Колесникова // Качество непрерывного образования как проблема развития образовательной системы: межвузовский сборник научных статей. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 276 с. – С. 12–23.

67. Кондратьев, С. С. Инновации в современном образовании / С. С. Кондратьев // Молодой ученый. – 2021. – № 4(346). – С. 346-347.
68. Копытов, А.Д. Профессиональные педагогические компетентности: междисциплинарность vs многомерность / А.Д. Копытов, Т.Б. Черепанова. – Текст: электронный // Вестник ТГПУ. – 2020. – № 2 (208). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-pedagogicheskie-kompetentnosti-mezhdistsiplinarnost-vs-mnogomernost> (дата обращения: 25.11.2024).
69. Корепанова, Д. В. Подходы к оценке эффективности обучения персонала / Д. В. Корепанова // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2015. – Т. 4, № 1. – С. 57-59. – DOI 10.12737/8133.
70. Лубков, А.В. Современные проблемы педагогического образования / А.В. Лубков // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 34–54.
71. Мельничук, А. С. Коучинг в деятельности преподавателя: специфика, инструменты, трудности восприятия и использования / А. С. Мельничук // Образовательные технологии (г. Москва). – 2016. – № 4. – С. 26-36.
72. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение : книга для старшеклассников / А. В. Мудрик. – Москва : Издательство "Просвещение", 1986. – 160 с.
73. Мухин, М.И. Образование XXI столетия: особенности развития / М.И. Мухин // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 22–44.
74. Певзнер, М.Н. Корпоративная педагогика: учеб. пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, О. Грауманн. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 470 с.
75. Попов, А. А. Постановка сквозных компетенций населения как стратегия позиционирования в социальной политике России / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская, Е. С. Рожкова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 303. – С. 32-34.
76. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 2008. – 288 с.

77. Лазарев, В.С. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности / В.С. Лазарев, Т.Н. Разуваева. – Сургут: РИО СурГПУ, 2009.
78. Лазаренко, И.Р. Инновационные процессы в образовании: классификации, оценки и их критерии / И.Р. Лазаренко, С.В. Колесова, Л.Г. Куликова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73 – Ч. 1. – С. 184–188.
79. Ларина, В.П. Лекции на занятиях творческой лаборатории «Современные педагогические технологии» / В.П. Ларина, Е.А. Ходырева, А.А. Окунев. – Киров, 2002.
80. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
81. Лошкарева, Е. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире : доклад / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. – 93 с.
82. Мазанюк, Е.Ф. Применение искусственного интеллекта в школах РФ: перспективы и неоднозначные последствия / Е.Ф. Мазанюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 205–208.
83. Максаков, А.Д. Педагогическая антропология: учебное пособие для академического бакалавриата / А.Д. Максаков, В.И. Максакова. – М.: Юрайт, 2019. – 293 с.
84. Манвелов, С.Г. Конструирование современного урока математики / С.Г. Манвелов. – М.: Просвещение, 2002. – 173 с.
85. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
86. Марон, А.Е. Взрослый в новом обществе и проблемы его саморазвития в условиях непрерывного продуктивного образования / А.Е. Марон, Л.В. Резинкина // Человек и образование. – 2017. – № 1 (50). – С. 21–25.

87. Методические материалы. Серия «Школьная медицина и гигиена» в 5-ти частях. Часть 1. Предупреждение рисков нарушения здоровья школьников. – М.: Изд-во ФГБНУ «ИВФ РАО», 2023. – 17 с.

88. Митина, Л.М. Альтернативные модели профессионального труда педагога: общее, особенное, индивидуально-типологическое / Л.М. Митина // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. – 2021. – Т. 1. – № 1. – С. 238–243.

89. Моделирование социальных процессов: метод. указания / сост.: К.Б. Герасимов, Д.В. Прохоров. – Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2011. – 32 с.

90. Навыки XXI века: модель подготовки современного специалиста (учебно-методическое пособие) / Под науч. ред. И.С. Макарьева. – СПб.: СПб ГАПОУ МТК им. адмирала Д.Н. Сенявина, 2021. – 240 с.

91. Надточий, Ю.Б. Факторы, влияющие на конкурентоспособность образовательной организации / Ю.Б. Надточий // Современная конкуренция. – 2021. – Т. 15. – №4. – С. 109–117.

92. Никифорова, О.А. Онлайн-платформы в практике корпоративного обучения / О.А. Никифорова // Социология и право. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 503–512.

93. Ничагина, А.В. Готовность педагога к нормативной деятельности как основное требование профессионального стандарта / А.В. Ничагина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 291–298.

94. Кондратенко, В.А. Образовательные притязания российских школьников: факторы и возрастная динамика / В.А. Кондратенко, М.А. Кирюшина, М.Б. Богданов. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 32 с.

95. Олейников, Б.В., Подлесный С.А. О концепции «Экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования / Б.В. Олейников, С.А. Подлесный // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4. – С. 84–91.

96. Педагогические условия развития инновационной деятельности учителя начальных классов в процессе модернизации образования : на примере

Республики Саха (Якутия) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павлова Екатерина Павловна. – Якутск, 2009. – 20 с.

97. Паспорт Национального проекта «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам; протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).

98. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего / В.П. Панасюк. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.

99. Панасюк, В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление : монография / В. П. Панасюк, Н. В. Третьякова. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – 201 с. – ISBN 978-5-8050-0635-8.

100. Панова, Н.В. Феномен активности как фактора личностно-профессионального развития жизненной стратегии педагога / Н.В. Панова// Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 2. – С. 20–26.

101. Парфенова, И.П. Рефлексивный компонент в формировании управленческих компетенций педагога / И.П. Парфенова // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. – 2016. – № 3. – С. 123–126.

102. Певзнер, М.Н. Педагогическая метатеория управления многообразием. / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Р.М. Шерайзина // Педагогика. – 2017. – Т.1. – № 5. – С. 34–40.

103. Полицинский, Е.В. Личностные качества при построении успешной профессиональной карьеры / Е.В. Полицинский, Е.В. Полицинская // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 9-2. – С. 365-368.

104. Попов, Е.В. Оценка развития инновационных экосистем / Е.В. Попов, В.Л. Симонова, И.П. Челак // Вопросы инновационной экономики. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 2359–2373.

105. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.

106. Профессиональные сетевые сообщества в системе общего образования Краснодарского края: методические рекомендации / Сост. Н.А. Бегзаян. – Краснодар: ИРО Краснодарского края, 2022. – 40 с.

107. 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; зарегистрирован в Минюсте 6.12.2013 г. № 30550).

108. Робский, В.В. Роль и место инноваций в педагогической деятельности: педагогическая инновация как профессиональная потребность / В.В. Робский // Вопросы педагогики. – 2018. – № 11. – С. 107–111.

109. Радионова, Н.Ф. Реализация компетентного подхода при изучении магистрантами курса «Педагогическое проектирование образовательного процесса в вузе» [Электронный ресурс] / Н.Ф. Радионова // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2019. №12 (декабрь). – ART 2795. – URL: <http://emissia.org/offline/2019/2795.htm> (дата обращения 02.02.2021).

110. Романкова, И.В. Становление профессионально-педагогического качества учителя как субъекта инновационной деятельности / И.В. Романкова // Человек и образование. – 2014. – № 3. – С. 21–25.

111. Романова, Л.Ю. Педагогическое обеспечение профессионально-нравственного саморазвития учителя в условиях общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / Л.Ю. Романова. – Казань, 2011. – 205 с.

112. Рыборецкая, Т.Г. Качество современного педагога и направления его развития: постановка проблемы / Т.Г. Рыборецкая, В.П. Панасюк // Развитие систем оценки качества образования: методология и практика: Материалы Международной научно-практической конференции, Чита, 21–22 октября 2015 г. – Чита : Институт развития образования Забайкальского края, 2015. – С. 35–38.

113. Рыборецкая, Т.Г. Профессиональные компетенции учителя в инновационно - насыщенной образовательной среде / Т.Г. Рыборецкая, К.А.



Елистратова // Экономика. Управление. Инновации – 2021: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 13 мая 2021 года / Под редакцией В.П. Пилявского. – Санкт-Петербург: Автономная некоммерческая образовательная организация дополнительного профессионального образования "Санкт-Петербургский Институт Бизнеса и Инноваций", 2021. – С. 58-64.

114. Рыборецкая, Т.Г. Развитие профессионально-педагогического качества учителя в инновационной образовательной среде / Т.Г. Рыборецкая // Профессиональная компетентность современного руководителя в системе образования: лучшие практики управления профессионально-личностным развитием педагогов в контексте реализации регионального проекта «Учитель будущего» : материалы межрегиональной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 октября 2020 г. / под общей ред. А.С. Горшкова. – СПб.: СПб АППО, 2021. – С. 54–56.

115. Рыборецкая, Т.Г., Елистратова К.А. Формирование сквозных компетенций современного педагога: потенциал кросс-многомерной образовательной среды / Т.Г. Рыборецкая, К.А. Елистратова // Человек и образование. – 2021. – № 3(68) – С. 148–152.

116. Рыборецкая, Т.Г. Смысловой выбор и профессиональное самоопределение учителя в инновационной образовательной среде / Т.Г. Рыборецкая // Сибирский учитель. – 2021. – № 5(138). – С. 31–34.

117. Рыборецкая Т.Г. Формирование и развитие экосистемы инновационного образования в регионе / Т.Г. Рыборецкая, К.А. Елистратова, И.А. Доница // Стратегирование развития региональных экосистем «Образование – наука – промышленность» : сборник Международной научно-практической конференции, 7-8 декабря 2021 г., г. Великий Новгород. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2021. – С. 118–122.

118. Рыборецкая, Т.Г. Молодой учитель: созидание и нравственно-профессиональный выбор / Т.Г. Рыборецкая // Инновации и опережение в

образовании: теория и практика : Сборник научных статей / Под научной редакцией В.П. Панасюка и К.А. Елистратовой. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2021. – С. 30–35.

119. Рыборецкая, Т. Г. Проактивность учителя как фактор его профессиональной успешности / Т. Г. Рыборецкая // Инновации и опережение в образовании: теория и практика : Сборник научных статей / Под научной редакцией В.П. Панасюка и К.А. Елистратовой. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2021. – С. 36-42.

120. Рыборецкая Т.Г. Профессиональная активность как реализация учительского потенциала и важное условие инновационного обновления школы / Т.Г. Рыборецкая // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 2 – С. 426–435.

121. Рыборецкая, Т.Г. Учитель как инициатор и субъект инновационной деятельности / Т.Г. Рыборецкая // Непрерывное образование. – 2022. – № 4(42). – С. 62–67.

122. Рыборецкая, Т.Г. Моделирование профессионально-личностного развития учителя в инновационной образовательной среде / Т.Г. Рыборецкая В.П. Панасюк // Непрерывное образование. – 2024. – № 1(47). – С. 51-56.

123. Райымбаев, Ч.К. Возрастание роли инноваций в обеспечении конкурентоспособности крупных зарубежных компаний / Ч.К. Райымбаев, А.Ш. Юсупов, У.Т. Шамшидинов // Актуальные вопросы современной экономики. – 2019. – № 1. – С. 194–196.

124. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 95 с.

125. Селиванова, Н.Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: моногр. / Н.Л. Селиванова, Н.А. Баранова, М.В. Шакурова. – М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. – 192 с.

126. Селиванова, О. Г. Корпоративное обучение педагогов как ресурс повышения профессиональной компетентности / О. Г. Селиванова, Н. И.

Санникова // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2020. – № 9. – С. 14-24. – DOI 10.24411/2304-120X-2020-11061.

127. Сергеева, М.Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях: моногр. / М.Г. Сергеева; Московский ин-т лингвистики. – М., 2015. – 179 с.

128. Сизова Н.Н. Анализ состояния здоровья современных школьников / Н.Н. Сизова, Ю.Д. Исмагилова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 5 (95). Ч. 3. – С. 133–137.

129. Скиннер Б.Ф. О бихевиоризме / Б.Ф. Скиннер / пер. с англ. И.В. Митрофанова. – М.: Эксмо, 2023. – 336 с.

130. Скулов, П.В. Теоретическое обоснование использования принципа динамического баланса в педагогике / П.В. Скулов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 252–255.

131. Смотрицкая, И., Особенности развития института корпоративного управления в российской экономике / И. Смотрицкая, Н. Фролова // Общество и экономика. – 2023. – № 3. – С. 5-16.

132. Советова, Е.В. Школа нового поколения. Административная работа / Е.В. Советова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2012. – 318 с.

133. Соловьева, Т.С. Социально-профессиональная активность педагогов: социологический аспект / Т.С. Соловьева // Вестник Прикамского социального института. – 2018. – № 1 (79). – С. 179–186.

134. Социальный капитал вуза: исследование, измерение, влияние на эффективность: монография / С.Ю. Трапицын, Е.Н. Агапова, О.А. Граничина и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 538 с.

135. Стронгин, Р.Г. Инновационное образование: опережающая стратегия и интеграция / Р.Г. Стронгин, Е.В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 5–14.

136. Субетто, А.И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России / А.И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

137. Суханова, Т.В. Онлайн-сервис «Конструктор учебных планов» для школ России / Т.В. Суханова // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – № 12. – С. 38–45.
138. Суханова, Т.В. Уровневая дифференциация содержания образования в учебных планах универсального профиля / Т.В. Суханова // Человек и образование. – 2023. – №4 (77). – С. 9–15.
139. Типушков, С.В. Инновационная образовательная среда школы как объект управления / С.В. Типушков // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 394–400.
140. Трапицын, С. Ю. Особенности управления человеческим капиталом в условиях интернационализации бизнеса: опыт успешных компаний / С. Ю. Трапицын, Н. Н. Покровская, П. М. Федоров // Вестник евразийской науки. – 2024. – Т. 16, № 4.
141. Фельдштейн, Д.И. Человек в современном мире: возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Человек и образование. – 2009. – №3 (20). – С. 10–16.
142. Фролова, С. В. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С. В. Фролова, Н. Д. Базарнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 213-216.
143. Харланова, Е.М. Проактивная подготовка будущих педагогов и специалистов социальной сферы к воспитательной деятельности / Е.М. Харланова, С.В. Рослякова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 4 (32). – С. 123–131.
144. Указ Президента РФ от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
145. Указ Президента РФ от 21.07.2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
146. Указ Президента РФ от 07.05.2024 года № 309 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

147. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

148. Усольцев, А.П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность? / А.П. Усольцев, Е.П. Антипова // Образование и наука. – 2019. – № 5. – С. 9–41.

149. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 томах / К.Д. Ушинский / Ред. коллегия: С.Ф. Егоров, И.Д. Зверев и др. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5,6.

150. Шерайзина, Р.М. Развивающее сопровождение карьерного роста педагогов / Р.М. Шерайзина, Т.А. Каплунович, М.В. Александрова: Монография. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. 2011. – 204 с.

151. Шерайзина, Р.М. Теоретические основы развития управленческой культуры будущих педагогов / Р.М. Шерайзина, К.Р. Хачатурова, М.С. Задворная, И.А. Донина, Е.Е. Донина, О.В. Алексеева // Современное высшее образование: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – С. 374–383.

152. Шерайзина, Р. М. Модель внутрифирменного обучения педагогических работников в общеобразовательной организации / Р. М. Шерайзина, Е. А. Медник // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 22-26.

153. Щекина, М. О. Развитие корпоративной культуры в образовательной организации / М. О. Щекина, А. А. Михайлов, Н. В. Поморцева // Наука, образование и культура : сборник научных статей по итогам XIV Международной научно-практической конференции, Шуйский филиал ИвГУ, 24 ноября 2023 года. – Шуя: Ивановский государственный университет, 2024. – С. 309-312.

154. Ямбург, Е.А. Профессионализм педагога. Ответы на вызовы современности / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2023. – 255 с.

155. Ямбург, Е.А. Искусство просвещать. Практическая культурология для педагогов и родителей / Е.А. Ямбург. – М.: Бослен, 2020. – 416 с.

156. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. — 365 с.
157. Learning Ecosystem in Higher Education [Электронный ресурс] // Edutech: The Learning Specialists. — URL: <http://edutech.com/higher>education/learning>ecosystem.htm> (дата обращения 18.03.2020).
158. Экосистема с точки зрения ИТ [Электронный ресурс]. — URL: <https://dzen.ru/a/W-KXe0U5JACqNHaZ> (дата обращения: 26.03.2022)
159. Мультипликативный эффект [Электронный ресурс]. — Большая российская энциклопедия, 2022. — URL: <https://bigenc.ru/c/mul-tiplikativnyi-effekt-a32072> (дата обращения 14.09.2023).
160. Как модель DISC помогает искать лидеров [Электронный ресурс]. — VC.RU, 2020. — URL: <https://goo.su/GkwV> (дата обращения 08.04.2023).
161. Врачи рассказали о результатах осмотров российских детей [Электронный ресурс]. URL: [https://ria.ru/20240504/minzdrav-1943816442.html?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop](https://ria.ru/20240504/minzdrav-1943816442.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop) (дата обращения 16.07.2024).
162. Парадигма [Электронный ресурс]. — Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд. — М.: Мысль, 2010.— URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH017fcff0fa8ab8bdab321f7f> (дата обращения 23.11.2023).
163. Порус, В.Н. Парадигма [Электронный ресурс]. — Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2017). — URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2706645> (дата обращения 23.11.2023).
164. Основные парадигмы современной науки [Электронный ресурс]. — URL: <https://bookonlime.ru/lecture/2-osnovnye-paradigmy-sovremennoy-nauki> (дата обращения 23.11.2023).
165. Гармонизация педагогических парадигм — стратегия развития образования. Евгений Ямбург [Электронный ресурс]. — Учительская газета UG.RU,

6 апреля 2004. – URL: <https://ug.ru/garmonizacziya-pedagogicheskikh-paradigm-strategiya-razvitiya-obrazovaniya-evgenij-yamburg-6/> (дата обращения 26.11.2023).

166. Парадигмы образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://intolimp.org/publication/paradighmy-obrazovaniia.html> (дата обращения 26.11.2023).

167. Саленкова, Т. Наставничество как инструмент развития [Электронный ресурс]. – URL: <https://methodisthelp.ru/metodicheskij-dajdzhest/tpost/9vmmdvdvk1-nastavnichestvo-kak-instrument-razvitiya>.

168. Модель Киркпатрика для оценки эффективности обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://skillbox.ru/media/corptrain/model-kirkpatrika-dlya-otsenki-effektivnosti-obucheniya-kak-eye-ispolzovat/>.

## СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1. Модель профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности .....	60
Таблица 1. Количественные и качественные характеристики учителей – участников опроса по вопросам их участия в инновационной деятельности.....	69
Таблица 2. Данные опроса по проблематике профессионально-личностного развития учителя как субъекта инновационной деятельности.....	70
Таблица 3. Результаты онлайн-опроса управленческих и педагогических работников по вопросам выявления эффективных управленческих и педагогических практик стимулирования и осуществления инновационной активности субъектов образовательного процесса.....	77
Таблица 4. Результаты оценки учителями влияния отдельных факторов на их инновационную активность.....	79
Таблица 5. Сравнительные исходные данные о школах – участниках эксперимента.....	95
Таблица 6. Содержание обучающих и организационно-методических мероприятий с членами педагогического коллектива экспериментальной школы.....	98
Таблица 7. Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента.....	102
Рисунок 2 – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента в ЭГ.....	107
Рисунок 3 – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего	



педагогического эксперимента в КГ 1.....	108
Рисунок 4 – Уровень развития интегративного потенциала личности учителя как субъекта инновационной деятельности в ходе формирующего педагогического эксперимента в КГ 2.....	109

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### **Карта самооценки учителем как субъектом инновационной деятельности уровня развития ключевых качеств, свойств, характеристик личности**

*Уважаемый коллега!*

Вам предлагается оценить в режиме самооценки уровень развития у Вас ключевых качеств, свойств, характеристик личности как субъекта инновационной деятельности.

Предлагается 5-балльная шкала оценки:

5 баллов – самая высокая оценка уровня развития качества, свойства, характеристики;

4 балла – достаточно высокая оценка уровня развития качества, свойства, характеристики;

3 балла – средний уровень развития качества, свойства, характеристики;

2 балла – оценка уровня развития качества, свойства, характеристики достаточно низкая;

1 балл – самая низкая оценка уровня развития качества, свойства, характеристики.

**Карта самооценки учителя**

№ п/п	Качества, свойства, характеристики личности учителя	Оценка уровня развития по 5-балльной шкале
<b>1. Аксиологический (ценностный) потенциал личности учителя</b>		
1	Профессиональные цели и установки на непрерывное профессиональное развитие	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2	Ценностная установка на раскрытие и развитие потенциала ребенка	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3	Приверженность ценностям профессионально-педагогического сообщества	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4	Ценностная установка на осуществление инновационной деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<b>2. Гносеологический (познавательный) потенциал личности учителя</b>		
1	Информированность в области инновационной деятельности	
2	Познавательная активность учителя как субъекта инновационной деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3	Знание и владение инструментами проектирования, анализа, прогнозирования и оценки инновационной педагогической деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<b>3. Креативный (творческий) потенциал личности учителя</b>		
1	Готовность к изменениям, преобразующей организационно-педагогической деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2	Умения в области инструментализации и технологизации инновационных педагогических идей	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3	Вовлеченность в творческий процесс в рамках инновационной деятельности педагогического коллектива	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<b>4. Коммуникативный потенциал личности учителя</b>		
1	Степень многообразия внешкольных межличностных каналов профессионального педагогического взаимодействия	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2	Включенность в коммуникативные процессы педагогического коллектива школы	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3	Коммуникативная активность и лидерство в области инновационной педагогической деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5