



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

С.Н. Юревич
Л.Н. Санникова
Н.И. Левшина

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ:
ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО**

Монография

Магнитогорск
2019

Рецензенты:

доктор филологических наук,
директор института гуманитарного образования,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»

Т.Е. Абрамзон

кандидат педагогических наук,
преподаватель ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»

Л.Н. Малявкина

Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И.

Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО [Электронный ресурс] : монография / Светлана Николаевна Юревич, Лилия Наилевна Санникова, Наталия Ивановна Левшина ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (2,11 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1655-5

В монографии отражены современные подходы в управлении дошкольным образованием, связанные с формированием инновационно-творческой компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО).

Авторы раскрывают особенности профессиональной педагогической деятельности, доказывают ее творческий характер, обосновывают структуру и содержание инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО, предлагают условия ее формирования и развития у педагогов дошкольного образования.

Монография предназначено для студентов, обучающихся по направлениям: 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление дошкольным образованием», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»; 44.03.05 «Педагогическое образование», очной и заочной форм обучения.

УДК 373.2

ISBN 978-5-9967-1655-5

© Юревич С.Н., Санникова Л.Н., Левшина Н.И., 2019

© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова», 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	7
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОО.....	16
3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	38
3.1. Методологические подходы, принципы и требования к формированию инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО	38
3.2. Внутриорганизационное повышение квалификации как направление непрерывного образования педагогов ДОО	41
3.3. Этапы формирования инновационно-творческой компетентности педагогов в процессе внутриорганизационного повышения квалификации ...	43
4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО	48
4.1. Формы включения педагогов в деятельность познавательного, исследовательского и информационно-обобщающего характера	48
4.2. Задача как ведущее средство формирования инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО на активно-действенном этапе.....	59
4.3. Технология портфолио как ведущая технология обобщающего этапа формирования инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО ..	66
4.4. Адаптация современных методов обучения для формирования инновационно-творческой компетентности педагогов	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Современную эпоху обозначают как эпоху инноваций. Ее характерными признаками называют нестабильность, динамизм политических, экономических, общественных, правовых, технологических и других ситуаций.

Эпоха инноваций на первый план выдвигает не природные ресурсы страны, традиционно дающие тем или иным странам сравнительные преимущества в системе мирохозяйственных связей, а уровень развития людских ресурсов - знание, творчество, мастерство, умение в широком смысле слова. Все это неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной компетентности каждого отдельного работника. Современные технологии требуют людей, которые могут принимать критические решения, находить свой путь в новом окружении, быстро устанавливать новые отношения в быстроменяющейся реальности, способных эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенных (в самых разных смыслах) ситуациях – экономических, технологических, производственных и др.

Решение данных задач определяет инновационный, творческий характер любой профессиональной деятельности, ведущими характеристиками специалиста становятся способности быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, готовность к постоянному обновлению знаний, быстрому принятию наиболее оптимальных решений и организации их воплощения, другими словами, - все то, что составляет суть «формулы компетентности» (М.А. Чошанов). Самостоятельность и решительность, уход от обыденности становятся необходимыми качествами новой эпохи. Перспективы развития конкурентоспособного специалиста связываются в настоящее время с «оспособленностью» в области инновационной и творческой деятельности.

Все сказанное имеет непосредственное отношение к педагогам дошкольного образования, призванных в современных условиях развития нашего общества решать ответственные социальные задачи по обучению, воспитанию и подготовке к жизни того поколения людей, труд и талант, инициатива и творчество которых будут определять социально – экономический, научно – технический и нравственный прогресс российского общества в новом столетии. Это повышает требования к уровню профессионализма сотрудников дошкольных организаций, в частности, к формированию и развитию их инновационно-творческой компетентности.

К занятиям инновационно-творческой деятельностью педагога побуждают реальные педагогические ситуации. Зачастую педагоги вынуждены решать сложные задачи, не имеющие аналогов ни в практике, ни в науке. В таких случаях новое педагогическое знание, не существующее в культуре, начинает рождаться и оформляться посредством творческого решения реальных педагогических проблем, с которыми педагог сталкивается внутри той образовательной системы, где он работает.

Под творчеством понимают деятельность по самореализации личности, самораскрытию ее сущности, когда внутренне-потенциально-возможное переходит во внешне-актуально-действительное. «Творческая работа – и в этом состоит ее существенный признак – не знает пределов достижения. Всякое достижение в творчестве есть только этап для новых достижений. Именно потому, что цель работы в творчестве ставится себе самим работающим, достигнутая цель тотчас же выдвигает здесь новые цели работы. Удовлетворение достигнутым означает смерть творчества, оно свидетельствует о том, что интуиция, лежащая в основе творчества, иссякла, и еще недавний творец перестал творить» (21, с. 200).

Творчество - единственная сфера, где человек может ощутить себя свободным. Гессен писал по этому поводу: «...свободные действия отличаются устойчивостью, самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения. Я не могу сказать про свободного человека, как именно он поступит, потому, что свободный человек поступает так, как до него никто не поступал, действует совершенно по-новому, так, как до него никто не действовал и как только он единственно может поступить. Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» [21, с. 69].

Несмотря на то, что в материалах по совершенствованию российского образования компетентностный подход рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения, формированию инновационно-творческой компетентности педагога в системе непрерывного образования не уделяется должного внимания.

Существенные результаты в поиске новых подходов к формированию инновационно-творческой компетентности педагогов охватывают следующие вопросы:

– исследование творчества как механизма развития личности (Н.А. Бердяев, В.Г. Богин, З.И. Гельман, Г.Г. Гергинов, С.С. Гольдентрихт, В. Калвейт, Х.Клейн, А.М. Коршунов, Д.И. Ниренберг, Г.Нойнер, А. Ньюэлл, Я.А. Пономарев, Г.А. Саймон, А.Г. Спиркин, Дж.С. Шоу и др.);

– исследование и определение сущностных черт педагогического творчества (В.И. Андреев, В.Н. Введенский, С.И. Гессен, В.И.Загвязинский, В.А.Кан-Калик, А.К. Маркова, Н.Д.Никандров, Н.Ю. Посталюк, М.М.Поташник, И.П. Раченко, Г.В. Суходольский, Н.М.Яковлева и др.);

– исследование современных теоретических подходов к содержанию и технологиям профессиональной подготовки педагога (И.Ф. Исаев, Т.Л. Барышова, М.В. Бахарева, Е.В. Игониная, Л.Е. Изотова, А.В. Кирьякова, А.А. Майер, М.И. Ситникова, Л.С. Подымова В.А. Слостенкин и др.);

– исследование профессионального обучения взрослых и развития педагога в системе повышения квалификации (И.Н. Асаева, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Н.И. Мицкевич, О.Д. Полонская, А.Е. Сатунина и др.);

– исследование в области организации и управления методической работой в образовательных организациях (Л.Н. Атнахова, Л.Г. Богославец, Т.В. Волкова, И.А. Кныш, В.Н. Лаптева, Г.Н. Левашова, Н.М. Савина, С.Н. Юревич и др.);

– исследование и выявление возможных путей формирования инновационно-творческой компетентности педагогов (В.В. Абашина, Ю.В. Атемаскина, О.Е. Насирова, М.В. Никифорова, Т.Ю. Нифонтова, М.А. Пинская, Т. Поштарева, Н.А. Черкасова и др.).

Методологическим основанием для моделирования процесса формирования и развития инновационно-творческой компетентности педагога выступили личностно-ориентированный, аксиологический, деятельностный и технологический подходы.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В современной научной литературе существует несколько подходов к изучению проблем творчества, которые связаны, прежде всего, с определенными областями знаний. Обоснованию сущности творчества посвящены исследования представителей различных наук: в философии - В.С.Библера, Б.И.Кедрова, С.Р.Микулинского, А.Г.Спиркина, М.Г.Ярошевского и других; в психологии - А.В.Брушлинского, Д.Б.Богоявленской, Л.С.Выготского, А.М.Матюшкина, К.К.Платонова, Я.А.Пономарева, В.Н.Пушкина и других; в педагогике - В.И.Андреева, В.И.Загвязинского, В.А.Кан-Калика, В.В.Краевского, Н.В.Кузьминой, Н.Д.Никандрова и других.

Ученые-философы подходят к проблеме творчества из признания того факта, что творчество возникает и развивается в процессе взаимодействия (деятельности) субъекта и объекта на основе общественно-исторической трудовой практики. А потому ключом к философскому пониманию объективных предпосылок и закономерностей творчества является диалектико-материалистическое представление о производительной деятельности.

Творчество - в философском понимании - это целенаправленная деятельность человека, несущая преобразующую силу. Философов в творчестве более всего интересует его окончательный результат (продукт деятельности). В связи с этим творчество рассматривается как «... деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» [71, с. 1314].

Я.А.Пономарев, характеризуя творчество, считает, что нельзя сводить творчество лишь к деятельности человека, оно свойственно и живой и неживой природе, человеку и обществу [57, с. 42]. Мы считаем, что творчество - это атрибут человеческой деятельности, поскольку «в природе происходит процесс развития, но не творчества» [71, с. 322].

В психологии творчество рассматривается как продукт мыслительной деятельности человека. Л.С.Выготский, придерживаясь позиции, согласно которой результатом репродуктивного мышления является воспроизведение имеющихся знаний, а результатом продуктивного мышления - открытие чего-то нового, определяет творчество как «... деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельности какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [18, с. 3].

Расширяя определение сущности творчества, А. Матейко [44] и А.К.Маркова [45] подчеркивают не только новизну результата творческой деятельности, но и реорганизацию имеющегося опыта и формирование на его базе новых комбинаций, знаний, умений. Применительно к учебному процессу, ученые выделяют следующие формы творческой деятельности учителя: 1) применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в учебном

процессе педагогическим ситуациям; 2) разработка новых средств применительно к новым ситуациям.

Современные зарубежные ученые (Дж. Гильфорд, А. Маслоу, Д.И. Ниренберг, Е. Торренс) рассматривают творчество как процесс, «логическое развитие идей и мысленных образов, которые преобразовывают элементы реальности во что-то новое» [50, с. 16].

З.Е. Гельман определяет творчество как процесс постановки и решения проблем [19, с. 128]. На этой же позиции стоят А. Ньюэлл, Дж. С.Шоу, С. Саймон [52], которые, анализируя процессуальную сторону творчества, выделили условия, согласно которым процесс решения проблемы можно назвать творческим: продукт мыслительной деятельности обладает новизной и ценностью; новизна отражает преобразование или отказ от ранее принятых идей; мыслительный процесс характеризуется наличием сильной мотивации и устойчивости. Данные условия учитывались нами при разработке системы задач и методики включения учителя в их решение.

Выделяя признак новизны результата деятельности, ученые акцентируют внимание на том, что новизна может быть кажущейся (когда субъект считает, что он является первооткрывателем, а на самом деле повторяет уже известное); психологической (когда результат не нов объективно, но достигнут собственными силами субъекта); региональной (новой для определенного круга, но не новой для истории человечества) и действительно новой, общечеловеческой.

По мнению А.Г.Спиркина, «новизна объективна и социально значима, если результат действительно новый в контексте истории, культуры, если же он нов лишь для автора, то новизна субъективна и не имеет общественного значения» [72, с. 337]. Другими словами, следует различать социально-объективную значимость творчества как «открытие для других» и субъективную (личностную) как «открытие для себя».

О социально-объективной значимости речь идет тогда, когда человек создает продукт, никогда ранее не имевший место, либо предлагает оригинальные, более эффективные, экономные и т.д. способы получения уже имеющегося продукта. В связи с этим Г.Г. Гергинов отмечает, что творчество «имманентно присуще человеческому мышлению и человеческой практике, представляет собой деятельность, в ходе которой, во-первых, формируются вещи и явления, в объективной реальности не существующие...; во-вторых, развиваются и совершенствуются далее уже созданные человеком материальные или духовные произведения; в-третьих, вырабатываются методы, формы, средства субъективного переустройства наличного» [20, с. 59-60].

О субъективной (личностной) значимости творчества говорят в том случае, если полученный человеком продукт или способ его получения уже известны человечеству, но новы для самого человека. В этом случае «речь идет о степени или этапе развития наличного творчества, имманентно присущего человеческому отношению к действительности» [19, с. 60].

Таким образом, социально-объективная значимость творчества определяется его конечным продуктом, а субъективная - самим процессом творчества. Исследователи отмечают, что процесс и результат творчества не только не исключают, но и успешно дополняют друг друга, поскольку психологическая природа творческого акта не изменяется от того, создается ли объективно или лишь субъективно новое [29, с.12].

Данное положение позволило нам рассматривать профессиональное творчество учителя как в социально-объективном, так и субъективном (личностном) плане.

Кроме вышеназванных признаков творчества исследователи выделяют «прогрессивность», отражающую необходимость оценивания нового. По мнению Г.В. Суходольского, новое может быть оценено «как полезное, безразличное или вредное» [73, с.108].

Большинство исследователей считают возможным и даже необходимым говорить о творчестве лишь тогда, когда его процесс и результат направлен на созидание, прогресс, развитие человеческой личности и общества. Философ С.С. Гольдентрихт отмечает, что «сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку» [23, с. 6].

В профессиональном творчестве учителя наиболее отчетливо видна связь нравственности и способов действия, проявляющаяся в качественных изменениях личности ребенка (Г.М. Коджаспирова, В.Д. Шадриков и др.)

Таким образом, определение творчества на основе признака новизны человеческой деятельности невозможно в отрыве от целей этой деятельности, ибо это приводит к исчезновению гуманной сущности творчества.

Раскрывая сущность творчества, В.И. Андреев выделяет следующий комплекс признаков [3, с.37]:

- а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личная значимость и прогрессивность (антисоциальная деятельность ... - это не творчество, а варварство);
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности), предпосылок для творчества;
- д) новизна и оригинальность процесса или результата.

При этом В.И. Андреев обращает внимание на то, что если хоть один из компонентов, характеризующих творчество исключить, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

С.С. Гольдентрихт и М.М. Коршунов отмечают, что творчество по своей сущности выступает как процесс саморазвития сущностных сил и способностей человека в ходе преобразования и познания действительности. «Критерий творчества не в создании того, что отлично от существующего и в этом формальном смысле ново, а в свободном и универсальном развитии человека в

процессе освоения и преобразования мира» [27, с. 7-8]. Поэтому толкование понятия «творчество» через понятие «новое» является неполным, поскольку из него выпадает человек как субъект преобразования и познания внешнего мира и одновременно творец самого себя.

Созидавая и преобразуя условия своего существования, человек параллельно созидает, преобразует себя, то есть осуществляет творческое саморазвитие. В связи с этим в последние годы ученые стали рассматривать саму человеческую жизнь как творчество (В.И. Андреев, Л.В. Созань, В.А. Тихонович и др.).

Рассматривая природу личности, Н.А. Бердяев утверждал, что она «творящая», вне творчества нет личности [13]. Отмечая значение и роль творческой деятельности в становлении личности человека, К.Юнг писал: «Человек думает, что создает идеи, но в действительности они создают его».

Следовательно, одним из признаков творчества является развитие и саморазвитие личности человека, причем «главным механизмом как развития, так и саморазвития, является разрешение противоречий, решение личностью постоянно усложняющихся творческих задач» [4, с. 39]. Данное положение использовалось нами при разработке системы творческих задач и методики включения учителя в их решение.

Подводя итоги, мы считаем, что обобщением вышеизложенного может служить определение творчества, данное В.И. Андреевым, поскольку оно наиболее полно учитывает все рассмотренные нами существенные признаки исследуемого понятия: «Творчество - это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью» [3, с.37].

Выявленная сущность творчества в контексте нашего исследования претерпевает конкретизацию, исходя из специфики профессиональной деятельности учителя, которая заключается в том, что «объектом» деятельности педагога является живой человек, «продуктом» которой выступает сформированная личность ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Общие и специфические особенности профессионально-творческой деятельности учителя исследуются в работах Ю.П. Азарова, Ф.Н. Гоноболлина, С.М. Годника, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Н.Д. Никандрова, И.П. Раченко, В.А. Слостенина, Г.С. Сухобской, В.Г. Рындак, Л.М.Фридмана, А.И. Щербакова, Н.М. Яковлевой и др. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два наиболее важных подхода в рассмотрении сущности профессионального творчества педагога.

Первый из них характеризуется тем, что профессиональное творчество педагога рассматривается как деятельность, направленная на овладение передовым педагогическим опытом (опосредованным или непосредственно

наблюдаемым) и совершенствование на его основе своего опыта профессиональной деятельности (К.И. Золотарь, И.П. Раченко, М.Н. Скаткин, Н.П. Тучнин, С.П. Чернев и др.). Наиболее характерным для этого направления является определение, данное И.П. Раченко, который рассматривает творчество педагога как «активный процесс труда педагога, направленный на поиск более рациональных путей учебно-воспитательной работы, эффективное решение педагогических проблем. Это такое состояние педагогической деятельности, когда учитель не берет слепо, а много проверяет, исследует, ищет и на основе уже достигнутого наукой и практикой проектирует, создает свой опыт» [63, с. 18]. Мы считаем, что данная точка зрения отражает лишь одну из сторон творчества педагога - процесс разработки идеи решения педагогической проблемы.

Второй подход - это рассмотрение творчества педагога как деятельности, связанной с постановкой и творческим решением проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе (Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и др.). Так, придерживаясь данной позиции и развивая ее, коллектив ученых определяет творчество педагога как «деятельность, направленную на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизированные педагогические решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия» [70, с. 39].

На наш взгляд, второй подход более полно характеризует сущность педагогического творчества, поскольку творческий характер носит не только акт разработки идеи решения проблемы, но и сам процесс ее воплощения на практике. Это позволяет рассматривать творчество как в аспекте создания новых форм, методов, средств, технологий обучения, так и говорить о творчестве как необходимой составляющей деятельности каждого педагога, безусловно присутствующей, хотя и в неодинаковой мере в каждый момент взаимодействия с детьми, то есть рассматривать творчество как наиболее существенную и необходимую характеристику профессиональной деятельности педагога.

Отличительная черта творчества педагога, заключается в том, что педагог всегда творит на живом «человеческом материале», «инструментом» же выступает личность педагога, а это на передний план выдвигает нравственный аспект творчества, тесно связанный с мотивацией.

Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др. отмечают, что именно в деятельности педагога наиболее отчетливо видна связь мотивации, этики и способов деятельности. Человечность и гуманность творчества педагога определяются прежде всего его жизненной позицией, системой целей, ценностей, смыслов, взглядов, убеждений, «личной творческой концепцией», «педагогической идеологией» и т.д., то есть содержанием различных

образований мотивационно-ценностного характера в структуре личности педагога (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

П.К. Энгельмейер еще в начале века, характеризуя педагогический процесс как творчество, писал: «... у воспитателя прежде всего есть идеал (1-й аспект), затем он прилаживает его к данным условиям (2-й аспект) и, наконец, при выполнении пользуется приобретенными педагогическими навыками (3-й аспект). Имеющийся у педагога идеал и определяет понимание стоящих перед ним задач, характеризует его целостное отношение к себе, к другим, к жизни, систему его представлений и ценностей» [82, с.42].

Таким образом, осознание педагогом системы смыслов, ценностей, своей жизненной и профессиональной позиции делают его деятельность творческой, отражают ее нравственную сущность, наполняя профессиональным и «личностным смыслом» (А.Н. Леонтьев), избавляют от шаблонности, формализма, копирования чужого опыта, обеспечивая его «пропускание» через собственную индивидуальность, «вживающуюся в индивидуальные особенности воспитанника» (П.К. Энгельмейер).

Исходя из вышеизложенного, мы определяем *профессиональное творчество педагога* как осознанную, личностно и профессионально значимую деятельность, направленную на продуктивное решение профессиональных задач.

Важным является вопрос соотношения творческой, инновационной и исследовательской деятельности. В понятии «педагог-исследователь» ученые усматривают высший уровень педагогического мастерства (В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник), «суперпрофессионализм и творчество» педагога (А.К. Маркова).

Научно-исследовательская деятельность, развиваясь на базе практико-педагогической, выходит за эмпирические рамки, «надстраивается» над ней, изменяя и преобразуя эту деятельность. Так что в обстоятельствах решения педагогами инновационных задач преобразования педагогической практики можно зафиксировать момент становления исследовательской деятельности как целостной системы новым путем, на основе практико-педагогической деятельности, посредством ее интеграции с научно-педагогической деятельностью и творчеством. Сам синтез различных деятельностей (педагогической, исследовательской, творческой) обуславливает специфику становления позиции педагога-исследователя, педагога-творца, педагога-инноватора.

Феномен «педагог-исследователь» обозначает способ включенности педагога-практика в процессы инновационного развития образования и происходящие в связи с этим изменения его ценностно-смысловой сферы и операциональной основы деятельности. Педагог-исследователь - это педагог-практик, способный исследовать собственный опыт и моделировать его (Т.А. Каплунович). Практиологической особенностью его деятельности является интегрированный характер эффекта - он проявляется в фиксируемых

творческих преобразованиях практики и во вкладах в педагогическую науку, обеспечивших эти преобразования. Таким образом, педагог-исследователь рассматривается, прежде всего, в аспекте его включенности в процессы творческого преобразования педагогической реальности, которые он опосредует исследованиями, нацеленными на получение нового педагогического знания, то есть творчества.

Отметим, что в настоящее время спектр видов исследовательской деятельности педагога-практика существенно расширяется, меняется и их уровень. Педагог-практик, ориентированный на повышение эффективности педагогической деятельности, на личностно-профессиональный рост, в ситуации изменений в сфере образования осуществляет, прежде всего, внедренческо-исследовательскую деятельность. Традиционно эта деятельность строится на заимствовании рекомендаций, разработок, идей, которые адаптируются к конкретным условиям путем интегрирования новшеств в существующую образовательную практику (связь по типу «наука - практика»). Она реализуется посредством опытно-экспериментальной работы. Изменения, касающиеся этой деятельности, мы обнаруживаем в том, что она приобретает инициативный характер, становится более интенсивной. Эта деятельность осуществляется практиками, ориентированными на поиск новых педагогических идей и норм. Тем самым обеспечивается включенность педагогов-практиков, учреждений образования в преобразования педагогической действительности в качестве субъектов этого процесса.

Сегодня получает более широкое распространение поисково-исследовательская деятельность. Это инновационная деятельность педагога-практика, связанная с разработкой собственных творческих идей, их обоснованием, изучением, доведением до уровня технологии. В отличие от идей, проверяемых или адаптируемых посредством внедренческо-исследовательской деятельности, эти идеи имеют источником практику самого исследователя. Разработка идеи производится педагогом самостоятельно, на основе своего собственного теоретического запаса, творческого опыта и интуиции. В поисково-исследовательской деятельности педагога-практика можно выделить два направления - выработка новых концептуальных идей и разработка новых образовательных технологий (В.С. Безрукова). Она может осуществляться, как и внедренческо-исследовательская деятельность, на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях. Однако эта деятельность требует более высокой методологической подготовки педагога. Поисково-исследовательская деятельность направлена на создание качественно нового результата, нового педагогического опыта на основе научного знания и применения методов исследования. Поисково-исследовательская деятельность педагога-практика уже не ограничивается рамками опытно-экспериментальной работы, направленной на внедрение научных идей и проектов в образовательную практику. Она выходит на уровень разработки теоретических положений. Другими словами, отражает высокий уровень инновационно-творческой компетентности педагога.

В качестве продуктов поисково-исследовательской деятельности рассматриваются подготовленные самими практиками авторские программы, методические рекомендации, пособия, квалификационные работы. К продуктам поисково-исследовательской деятельности относятся также научные доклады и статьи, концепции. Таким образом, поисково-исследовательская деятельность, в отличие от внедренческо-исследовательской деятельности, отличается не только результативностью, но и творческой продуктивностью.

Подчеркнем значимость поисково-исследовательской деятельности на методологическом уровне педагогики. Анализ работ, уточняющих специфику исследовательской деятельности педагога-практика, позволяет сделать вывод о том, что феномен поисково-исследовательской деятельности в значительной мере проявляет изменения в отношениях современной педагогической науки и педагогической практики (связь типа «практика - наука»).

Изучение работ, выстроенных на методологических основаниях программно-проектного подхода, позволяет сделать вывод о появлении такого нового для педагогической науки вида исследовательской деятельности, как проектно-исследовательская деятельность. Именно исследовательскую деятельность, связанную с проектированием, Т.А. Каплунович, Л.Д. Мамутова, Л.А. Филиппова рассматривают как принципиально новый вид деятельности педагогов-практиков.

Появление проектно-исследовательской деятельности связано с распространением идей проектирования при решении задач, направленных на развитие образования. Проектно-исследовательская деятельность выполняет функцию исследовательского сопровождения проекта. Она повышает ресурсоемкость проекта и его продуктивность, способствует повышению качества педагогических инициатив, реализации возможности воспроизведения инноваций другими педагогами, а также созданию прецедентов производства нового творческого педагогического знания (связь по типу «наука - практика»).

Проектно-исследовательская деятельность, объектом которой является создание и изучение новых образов педагогической практики, сопоставима с творческой, поисково-исследовательской деятельностью. Однако она отличается ярко выраженной направленностью на преобразование педагогической действительности, что определяет изменения в способах ее организации и осуществления. К ним относят, например, создание новых образцов образовательной практики на основе метода экспериментального моделирования (Т.А. Каплунович, Л.Д. Мамутова, Л.А. Филиппова).

Такая исследовательская деятельность нацелена на получение отчуждаемых результатов - в виде концептуальных описаний инновационного опыта, «кейсов» (описания случаев преобразований педагогической практики), программ (образовательных, учебных), методических разработок, учебных, методических пособий и рекомендаций, проектов в области образования, исследовательских отчетов. Они предназначены для применения не только в рамках локальной практики, но и за ее пределами - в более широком образовательном пространстве.

Таким образом, деятельность педагогов в условиях инновационного развития образования, активного внедрения новых идей и технологий, в поиске эффективных путей достижения высоких результатов в образовательном процессе сопровождается проявлением творческой направленности и стремлений заниматься исследовательской работой. Такой характер труда педагога позволяет ему сравнивать результаты своей работы, находить наиболее удачные решения. Исследовательская работа, как одна из особенностей работы педагога в условиях инноваций, дает толчок к творческому поиску, учит использовать нестандартные, прогрессивные формы и методы организации образовательного процесса, способствует постоянному непрерывному образованию, совершенствованию профессиональной и общей культуры, способствует творческому самосовершенствованию педагога. Так формируется своя педагогическая позиция, собственный творческий опыт, педагогическое мастерство. Без активного включения в творческий труд, исследования, изучения и творческого осмысления передового опыта и результатов собственной деятельности невозможна плодотворная творческая деятельность педагога.

Феномен «педагог-исследователь» отражает изменения в характере отношений педагогической науки и практики на современном этапе их развития. К примеру, на участие педагога-практика в научных исследованиях в контексте постановки проблемы о становлении новой методологии педагогики указывают Е.В. Бондаревская и С.Н. Батракова, утверждая, что исследовательский поиск - дело не только педагога-теоретика, но и педагога-практика.

Вместе с тем отметим, что вне систематических и постоянно поддерживаемых контактов педагогов-практиков с профессиональными исследователями, с научными коллективами, вне взаимодействия и кооперации с ними, а также без специально осуществляемой подготовки формирование инновационно-творческой компетентности педагогов-практиков не отличается эффективностью.

2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОО

Инновационно-творческая компетентность педагогов рассматривается как составляющая их профессиональной компетентности, исследование которой - одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (Н.В. Кузьмина, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова, А.В. Хуторской, Г.С. Сухобская, О.Н. Шахматова, В.А. Сластенин и многие другие исследователи). В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается с позиции разных подходов и трактуется как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя); система знаний и умений педагога, проявляющаяся при решении возникающих на практике профессионально-педагогических задач (Г.С. Сухобская); совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (О.Н. Шахматова).

Компетенция (от лат. *competentio* от *compeo* добиваюсь, соответствую, подхожу) – «это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач» [28]. Также «под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников)» [1, с. 5].

В исследованиях по педагогической акмеологии профессионально-педагогическая компетентность трактуется «как интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая достоинства и достижения педагога, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно - исторический момент нормами, стандартами, требованиями» [16]. По мнению А.А. Майера, «модель профессиональной компетентности педагога должна содержать знания о структуре процесса образования (целях, содержании, средствах, объекте, деятельности, результате и т.д.), о себе как субъекте профессиональной деятельности. Она также должна включать опыт применения приемов профессиональной деятельности и творческий компонент» [41; 42].

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность - инициатива. «Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм» [16]. Данное качество необходимо педагогу в условиях инновационной деятельности.

«Педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств

педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога» [16].

Общим для указанных подходов к определению компетентности является понимание ее как способности человека осуществлять различные задачи, воплощенной в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы. Можно даже сказать, что компетентность – это своего рода интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, т.е. с конкретной реальной деятельностью. Резюмируя, отметим, что:

- во-первых, компетентность проявляется в какой-либо деятельности человека через его поведение;
- во-вторых, компетентность отражает знания, умения и способности человека к успешному осуществлению какой-либо деятельности;
- в-третьих, компетентность основывается на мотивационно-ценностном отношении человека к осуществлению деятельности и ее результатам;
- наконец, компетентность соотносится с высоким уровнем осуществления профессиональной деятельности.

Такие выводы основаны на наиболее крупных и хорошо известных исследованиях в области изучения феномена компетентность и движущих сил ее существования.

Инновационно-творческая компетентность выполняет стратегическую функцию в структуре профессиональной компетентности учителя (Е.А. Гнатышина) и выступает как ведущее качество личности современного педагога и неременное условие успешности его профессиональной деятельности.

«Инновационно-творческая компетентность» - это динамично развивающееся качество личности педагога, которое проявляется на субъективном уровне профессионального творчества как сложная система, интегрирующая в себе следующие взаимосвязанные компоненты: ценностно-мотивационный, креативный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный.

Ценностно-мотивационный компонент инновационно-творческой компетентности специалиста содержит ценностную установку на творчество в профессиональной деятельности, развитие своего творческого потенциала; стремление самостоятельно ставить и достигать цели профессионально-творческой деятельности; стремление к волевому усилию при достижении целей; стремление к личностному саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию, самореализации; осознание смысла овладения основами профессионального творчества как условия повышения результативности собственной деятельности; интерес к инновационно-творческой деятельности; готовность к творческому сотрудничеству.

Результаты исследования творческой деятельности профессионалов свидетельствуют: уровень творческой активности личности в деятельности определяется характером и содержанием ее ценностей (А.А. Деркач, А.Г. Здравомыслов, А.В. Зосимовский, И.Ф. Исаев, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, М.И. Ситникова, А.Н. Рыбников и др.).

Ценности представляют собой нормы, регламентирующие профессиональную деятельность специалиста, и выступают как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимся социальным мировоззрением и деятельностью личности.

Изыскания И.Ф. Исаева [33], А.В. Кирьяковой [37] и других показывают, что у каждой личности существует своя система ценностей, в которой иерархия ценностей соответствует уровню развития личности. Так, система педагогических ценностей, которая стимулирует и направляет инновационно-творческую деятельность педагога, включает в себя: социально-педагогические, психологические и личностно-педагогические ценности.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций [34, с.117]. Они образуют аксиологическое «Я» личности педагога, играющее роль ее внутреннего ориентира в инновационно-творческой деятельности (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев и др.). Следовательно, учет сформированности личностно-педагогических ценностей и подчинение на каждом уровне развития деятельности ценностным ориентациям на творчество является одним из основных требований к процессу формирования инновационно-творческой компетентности педагога.

Учет личностно-педагогических ценностей на каждом уровне развития деятельности связан с их диагностикой. По мнению И.Ф. Исаева при оценке сформированности личностно-педагогических ценностей их можно разделить на две группы ценностей, которые различаются по предметному содержанию: 1) терминальные (самодостаточные) ценности или ценности-цели; 2) инструментальные ценности или ценности-средства.

Важнейшими являются терминальные (самодостаточные) ценности. Они выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других личностно-педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности педагога, его профессиональная перспектива, то, что он ценит сейчас и к чему стремится в будущем. Ценности-цели определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Анализ научно-педагогической литературы позволил выделить следующие ценности-цели педагога:

- ценности-цели, связанные с самоутверждением педагога в профессиональной среде;
- ценности-цели, связанные с потребностью педагога в профессиональном продуктивном общении;

- ценности-цели, связанные с потребностью педагога самореализовать себя в профессиональной деятельности;
- ценности-цели, связанные с потребностью педагога в творческом саморазвитии.

В научно-педагогической литературе доказана зависимость: эффективность профессионального творчества положительно и значимо коррелирует с установкой человека на профессиональное и личностное саморазвитие и самосовершенствование (В.И.Андреев, И.Ф.Исаев, М.И.Ситникова, Н.Ю.Посталюк, Э.С.Чугунова и др.). В контексте нашего исследования это означает, что потребность в самопознании, профессиональном и личностном саморазвитии, творческой самореализации и самосовершенствовании должны стать доминирующими в системе ценностей-целей педагога.

Ценности-цели влияют на инструментальные ценности или ценности-средства, которые образуют три взаимосвязанные подсистемы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Ценности-отношения, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования инновационно-творческой деятельности педагога, отражают динамику изменения отношения педагога к профессиональной деятельности и себе как ее субъекту, в зависимости от успешности своей деятельности, от того, как его оценивают другие, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности.

Ценности-отношения и их динамика раскрывается через осмысление педагогом себя в системе «Я-образов»: «Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-профессиональное», «Я и другие», «Я - другое Я» и т.д. Динамика этих образов определяет уровень профессионально-творческого развития личности педагога (В.А. Андреев, В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин, М.И. Ситникова, Н.Н. Семенова, В.А. Сластенин и др.). Осмысление педагогом образов «Я» осуществляется в процессе самопознания. В исследованиях В.А. Андреева [3; 4;] доказано, что самопознание своих возможностей и способностей стимулирует включение человека в творчество. Л.С.Подымова [55] и В.А.Сластенин [69; 131], исследуя инновационную деятельность педагога, отмечают, что педагоги сегодня довольно хорошо сориентированы в своеобразии объекта педагогического воздействия, но не познали самого себя как субъекта педагогического воздействия, не знают своих творческих возможностей и способностей, а потому не в состоянии самореализовать себя в профессиональной деятельности.

Наше исследование показало, что включение педагога в специальную систему задач на самопознание способствует, во-первых, осмыслению педагогом своих личностно-педагогических ценностей, осознанию своих творческих и профессионально-личностных качеств и построения на этой основе «Я-концепции» профессионально-творческого саморазвития; во-вторых, формированию представления педагога о творческой деятельности как личностно значимой, рассмотрению ее как ценностной установки своего бытия;

в-третьих, осознанному включению педагога в процесс профессионального творчества.

Ценности-отношения взаимосвязаны с ценностями-качествами, которые отражают личностно-профессиональные и творческие характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества, которые являются производными от уровня развития целого ряда способностей педагога: прогностических, коммуникативных, интеллектуальных, рефлексивных, креативных и других (В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов и др.). Основу творческой деятельности, в том числе и педагогической, составляют креативные способности.

Креативный компонент инновационно-творческой компетентности педагога предполагает развитие его интеллектуально-творческих способностей.

Термин «креативность» используется в англо - американской психологии для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новое (Дж. Гилфорд, Е.Торранс, Р. Халман).

Первоначально (в 30-40 годы) данное понятие трактовалась достаточно широко, как «потенциальная сила» или «способность создавать».

В 50-60 годы в рамках исследований по творческому мышлению в содержание данного понятия уже вкладывался несколько иной смысл, «креативностью» определяли особый тип интеллектуальных способностей, необходимых для творческой деятельности, таких, как генерирование новых идей, гибкость, оригинальность мышления и др. Позднее Дж. Гилфорд объединил эти интеллектуальные качества в понятие дивергентного мышления и создал тесты для их измерения. Дивергентное мышление, по определению автора, образуют шесть типов способностей:

- зоркость в поисках проблем,
- беглость речи,
- легкость генерирования идей,
- гибкость мышления,
- отдаленность связей,
- оригинальность ассоциаций.

Однако результаты последующих исследований (70 - 80 годы) показали, что дивергентное мышление является только одним из факторов креативности, другим же фактором является особый комплекс свойств личности. Были выявлены некоторые из этих свойств, такие, как высокая сила «Я», независимость суждений, доминантность, нетривиальность идей, сложность мировоззрения и др. В рамках этого направления креативность рассматривается уже как интегральное образование, включающее в себя, с одной стороны, определенные особенности познавательных процессов, а с другой - некоторые свойства личности, обеспечивающие творческую продуктивность человека, составляющие его творческий потенциал.

Следовательно, по сравнению с ранними исследованиями, где креативность выступает как исключительный и уникальный феномен, в

современных исследованиях подчеркивается тенденция рассмотрения креативности как процесса и комплекса интеллектуальных и личностных особенностей индивида, присущих каждой личности.

Это определяет разные подходы к проблеме креативности: она исследуется и как креативный результат, и как личностно значимое новое качество на основе рефлексии и субъективной самооценки.

В настоящее время в ряду качеств творческой личности исследователи называют более пятидесяти.

Интересны подходы различных исследователей к выделению качеств творческой личности. Так, А.К. Маркова относит к системообразующим качествам творческой личности педагога следующие: легкость ассоциирования (способность к быстрому переключению мысли); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний [43, с. 48].

Н.Ю. Посталюк [59] выделяет две группы качеств творческой личности: стилиобразующую и эмоционально-волевою. К стилиобразующим автор относит: способность к видению проблем, самостоятельность суждений, оригинальность мышления, легкость ассоциирования, антиконформизм мышления, легкость генерирования идей, критичность мышления, способность к переносу знаний и умений в новые ситуации, готовность памяти. В группу эмоционально-волевых качеств она включает: способность концентрировать творческие усилия, упорство, склонность к разумному риску, смелость и независимость в суждениях, оптимизм, высокий уровень самооценки и другие.

Однако, Д.И. Ниренберг считает, что достаточно двух качеств для обозначения творческой личности - гибкость мышления и приспособляемость [50]. В. Кальвейт, Х. Клейн к основным качествам творческой личности относят интеллект, одаренность, чувство нового, нешаблонное мышление [64].

По мнению американских ученых Э. Торранса и Л. Холла, особенностями творческой личности являются:

- способность «творить чудеса», но не нечто сверхъестественное, а действия, выходящие за рамки привычных явлений, не противоречащих законам природы: внезапные вспышки озарений не противоречат логике и разуму, но лежат за пределами логически разумного;

- высокая степень проникновения в нужды и потребности других людей (эмпатия);

- ореол исключительности;

- способность разрешать конфликты, особенно в тех случаях, когда они не имеют логического решения;

- наличие чувства грядущего, яркое и образное его представление, связанное с богатой фантазией и интуицией [2].

Г. Нойнер способность к творческому мышлению и способность к творческой деятельности рассматривает как интегративное свойство личности,

выделяя следующие признаки, называя их психическими предпосылками творчества:

- гибкое, богатое комбинациями мышление, умственная подвижность (комбинирование, транспонирование), фантазия;
- настойчивость и последовательность;
- «упрямство» мышления;
- наличие обширных и детальных знаний;
- открытая позиция по отношению к окружающему миру (видение нового, нахождение и вычленение противоречия);
- готовность к риску и мужество (не концентрация на обязательно успешном результате, «право на ошибку», на возможность «неуспеха»);
- развитые интересы, сильная мотивация (есть целенаправленность и характер);
- здоровая самоуверенность и эмоциональная стабильность;
- готовность к интенсивному труду, к длительному напряжению и большой нагрузке [64].

Кроме того, Г. Нойнеру принадлежит утверждение, что творческий процесс в наши дни приобретает некоторые особенности. Если ранее творческое открытие базировалось, как правило, на достижениях предшественников и идее одного определенного человека, то в конце двадцатого столетия творческие достижения становятся возможными и в результате взаимодействия индивидуумов в группе, то есть имеет место коллективное творчество. Следовательно, от современного человека требуется готовность к взаимодействию в группе в соответствии со своими индивидуальными возможностями и особенностями (уметь выступить в различной роли: «генератора идей», «разработчика», «реализатора» и др.). Поэтому на вопрос, как готовить человека к творческой деятельности, Г. Нойнер дает ответ: во-первых, развивать умственные способности до творческого уровня; во-вторых, воспитывать соответствующие личностные особенности; в-третьих, формировать умения работать в группе, сотрудничать.

Интерес представляет подход В.С. Шубинского к выделению качеств творческой личности. Он соотносит качества с основными этапами творческого процесса: первый этап - чувство новизны, чуткость к противоречиям, критичность, информационный голод, склонность к творческому сомнению; второй этап - творческое воображение, остроумие, оригинальность (нестандартность) мышления, эмоциональный отклик; третий этап - самокритичность, упорство в доведении дела до конца, достаточная широта и глубина знаний, опыта и умений для воплощения нового в духовные и материальные формы [81, с. 30].

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил выделить качества творческой личности, которые могут проявляться в устойчивых интеллектуальных формах. Поэтому часто их называют *интеллектуально – креативными способностями*.

Под способностью понимают «свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (85). Эти способности - качества становятся структурными элементами креативного компонента инновационно-творческой компетентности специалиста.

В ряду качеств творческой личности выделяют, прежде всего, *способность к «видению проблемы»*, это важнейшее качество, в котором сконцентрирована способность к системному анализу и умению выделять принципиально значимые структурные элементы и связи рассматриваемого явления.

Вместо «способности к видению проблемы» употребляются и другие термины, имеющие тот же смысл: «проблемное видение мира», «чувство проблемы». Американский психолог Т. Джонс называет это качество «чувствительностью к проблемам», а болгарский исследователь Р. Моцек - «сверхчувствительностью к проблемам». Многие авторы считают, что труднее увидеть проблему, чем найти ее решение, а постановка проблемы уже сама по себе в определенной степени ведет к ответу [65].

В отдельных работах этот признак творческой деятельности рассматривается еще более широко: способность не только увидеть проблему, но и самостоятельно поставить ее. В психологической литературе рассматриваемое качество обозначено термином «интеллектуальная инициатива» (термин Д.Б. Богоявленской), и под ней понимается способность самостоятельной постановки проблемы как действие интеллектуально-инициативного человека, воплощенное в продукт, качество, особенность личности.

Дж. Фостер и Е. Торранс пользуются термином «открытость опыту», который понимают в смысле способности самостоятельно видеть и ставить проблемы [64]. Характерно, что в большинстве зарубежных интеллектуальных тестов на креативность этот признак является ведущим.

Оригинальность мышления. Важным интеллектуальным качеством, в котором проявляется творчество, выступает самостоятельность мышления. Одним из наиболее ярких признаков самостоятельности мышления является его оригинальность, т.е. способность смотреть на предмет нетрафаретно, увидеть его в новом свете. Дж. Гилфорд и М. Ален отмечают, что с точки зрения диагностики оригинальность можно рассматривать, как способность давать статистически необычные ответы.

Другие зарубежные ученые (Л. Адсон, Дж. Гетецельс, Ф. Бартлет, Ф. Баррон) трактуют феномен оригинальности с точки зрения самостоятельности, необычности и остроумности решения. В последние годы наметилась тенденция включать в состав системы интеллектуальных качеств, характерных для творческой деятельности личности, чувство юмора и остроумие (А.Н.Лук). Противоположной характеристикой оригинальности является косность мышления.

Диалектичность и логичность мышления. Это одна из важнейших интегральных характеристик творчества. В ней проявляются способность человека к обоснованности, непротиворечивости, доказательности, смысловой стройности, точности суждений; способность выстраивать стройную цепь рассуждений, выявляя причинно – следственные связи и представляя события в систематизированном виде.

Дж. Гилфорд, Дж. Форстер, Р. Джексон, В.И. Андреев, Н.Ю. Посталюк и другие авторы отмечают, что многие оригинальные идеи так и остаются идеями, «фантазиями» из-за неспособности личности научно их обосновать, т.е. перейти от идеи к логике ее доказательства. Известно, что способность генерировать идеи еще не обеспечивает продуктивность творчества, поскольку можно генерировать много идей, но не развить ни одной.

Легкость ассоциирования. Данное качество связывают с творческим воображением. Воображение – это процесс преобразующего отражения действительности. В процессе восприятия воображение дополняет проблемы сенсорной данности, а также играет большую роль в процессе мышления при антиципации будущего.

В современной психологии воображение рассматривается как способность вызывать в сознании из богатства воспоминаний определенные составные части и создавать из них новые психологические образования. Создание новых образцов, имеющих признаки социальной полезности (новации и инновации), трактуется как продуктивное воображение.

Процесс воображения состоит в мысленном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), то есть носит аналитико – синтетический характер. При этом психологический механизм воображения базируется на связи между фантазией и реальностью в поведении человека. Важно, что уровень деятельности воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека.

Гибкость мышления. Это качество противоположно инертности. Формы его проявления характеризуются свободным переключением с одной умственной операции на другую (качественно иную), легкостью перестройки сложившихся схем мышления и систем действий, способностью улавливать неочевидную связь, способностью отказаться от несостоятельной гипотезы или трансформировать ее в новую.

Наряду с этим наиболее распространенным термином используются и такие, как «флексibilität мышления», «подвижность мыслительных процессов», что толкуется как «...решающая для творца способность воспринимать привычный объект, проблему или набор данных в неожиданно новом свете или контексте; ...связать падение яблока не с его созреванием, а с движением луны...» [36, с.293]. Одно из проявлений гибкости мышления и систем действий - способность к преодолению функциональной фиксированности.

Антиконформизм мышления. Это способность предложить идею решения проблемы в новом, совершенно неожиданном направлении, но которое диктуется здравым смыслом. Исследователи справедливо замечают, что развитие, например, науки идет путем отрицания. Дж. Бернал пишет по этому поводу: «Реальная борьба в науке часто направлена не столько на постижение нового, сколько на ломку установившихся идей». Умение менять свое мнение, отрешаться от традиционных взглядов в наше время становится важнейшим условием продуктивности деятельности. В литературных источниках термин «антиконформизм» синонимичен понятиям «неконформность», «инверсионность мышления», «независимость», «умение отбросить принятые ходы мысли». Все исследователи, в основном, единодушны в том, что шаблоны, барьеры прошлого опыта, во-первых, активно мешают становлению творческого стиля деятельности личности, а, во-вторых, причина их чаще всего коренится в дефектности обучения и воспитания.

Легкость генерирования идей. Это способность за короткое время предложить несколько вариантов решения проблемы. Иногда это качество называют «беглость», что понимается как «способность генерировать много идей в ответ на один стимул» (Дж. Остин, С. Парнес), иногда - «экспрессивная беглость» (Дж.Гилфорд, Дж. Форстер, Р Джексон).

Одним из основных пунктов обоснования важности этого качества выступает тезис о том, что, чем больше идей выдвигает человек, тем выше вероятность, что среди них будут ценные. Однако авторы акцентируют внимание на том факте, что почувствовать, какие идеи следует отбросить, еще важнее, чем уметь генерировать их.

Способность к переносу («расширение сферы применения») рассматривается как перенос усвоенных образцов деятельности в новую ситуацию. Механизмом переноса выступает «принцип общего знаменателя», который делает сопоставимой различную информацию в процессе решения. Для творческой деятельности характерны достаточно сложные формы переноса (элементарный перенос - простой алгоритмический), а также высокие показатели широты переноса.

Необходимо отметить, что способности к широкому переносу знаний и умений можно развивать в процессе обучения. Представляет интерес выраженная в зарубежных исследованиях тенденция рассматривать степень широты переноса как основной (хотя и не покрывающий целиком феномен творчества) показатель продуктивности деятельности.

В качестве дополнительных качеств называют: способность к доведению до конца («способность развить идею»), «боковое мышление», «способность к обобщению», «способность к свертыванию операций».

Учеными неоднократно предпринимались попытки изучения качеств высокоодаренных, творческих личностей с помощью различных тестов. Как отмечает Я.А. Пономарев [58], при этом были выявлены отличия не только в особенностях интеллекта (интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний), но и в особенностях перцепции

(необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость).

Однако более значительные отличия, как констатировалось исследователями, касались самого *строения личности*: особенностей характера (уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность), особенностей мотивации (когда познавательный интерес становится ведущим мотивом, подавляющим побочные мотивы, так называемые «человеческие слабости» (термин Д.Б. Богоявленской)) и ценностных ориентации (непреодолимое стремление к творческой деятельности, удовлетворение от самого процесса творчества).

По данным Д.Б. Богоявленской, «для испытуемых эвристического уровня» типична, как правило, альтруистическая (коллективистическая) направленность [15, с.279]. Наиболее благоприятным для проявления креативности является отношение к творчеству как к самостоятельной ценности, высокозначимой для индивида.

Эксперимент Д.Б. Богоявленской показал, что у людей креативного уровня интеллектуальной активности в индивидуальном творческом профиле обязательно присутствует такая черта личности как скромность. Это скромность не пассивная: она не исключает вызов невежеству, консерватизму, устаревшим научным представлениям, силам природы и социального зла; она предполагает мужество, бескорыстие познания как проявление активной жизненной позиции творческой личности.

Поэтому в последние годы набирает силу и увеличивает ряды сторонников идея, заключающаяся в том, что творчество является не просто отдельной чертой мышления, чертой высокоразвитого интеллекта, не только способностью к осуществлению какой-либо специальной деятельности, а выступает сложным интегративным личностным образованием, обеспечивающим человеку творческий уровень осуществления жизнедеятельности.

Длительный цикл исследований с помощью метода «Креативное поле» позволил Д.Б.Богоявленской сделать вывод о том, «что не только, и не столько мастерство рук и сила ума, а именно смысл жизни, понятый определенным образом, через цепь нравственных выборов определяет способность личности к творчеству [15, с. 286].

Этой позиции придерживаются В.И. Андреев, Ю.З. Гильбух, М.В. Колосова, П.Ф. Кравчук, А.А. Мелик-Пашаев, Г. Нойнер, И.Н. Семенов, В.Э. Чудновский, В. С. Шубинский и др.

Понятие «креативность» получило новый дополнительный смысл в рамках направления гуманистической психологии. Так, Э. Фромм [77] предложил подход к анализу творчества не с точки зрения его продукта, а со стороны значимости его для человека, заявив, что только «в спонтанной творческой активности человек может реализовать свою сущность, ощутить свою связь с людьми и миром вещей, почувствовать себя внутренне целостным».

Из данного утверждения следует, что творческость есть потенциальное свойство человека, обеспечивающее ему целостность и возможность самореализации. Далее Э. Фромм отмечает, что «наше только то, с чем мы подлинно связаны своей творческой деятельностью, будь то другой человек или неодушевленный предмет» [77, с.218].

Таким образом, можно констатировать, что на современном этапе произошло существенное обогащение понятия креативность, теперь оно рассматривается не как редкая интеллектуальная способность человека, творящего новый оригинальный продукт. Способность к созданию нового, потребность в креативной деятельности признаются атрибутами психически зрелой, нормальной личности, и не редкими исключительными, а включенными в реальную жизнь человека феноменами.

Креативность как ценностно - личностная созидательная категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом самоактуализации, выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний (как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах), сколько восприимчивостью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем.

Завершая характеристику творческих качеств личности, следует остановиться на тех качествах, которые блокируют творчество, а именно: инерционность мышления, неспособность воспринимать критику, страх перед неудачей, косность, конформизм и стереотипность мышления, его ригидность и вязкость, «гипнотизирующее влияние авторитетов», сфокусированность на себе и собственном успехе, преобладание эгоистических тенденций, принимающих форму либо приспособленчества, либо гипертрофированного самоутверждения.

Говоря о механизме творческого самосовершенствования педагога, следует заметить, что оно успешно протекает при возможности преодоления препятствий, возникающих в творческой деятельности. Эти трудности являются одновременно необходимыми условиями творческого самосовершенствования педагога. Творческое самосовершенствование, как процесс, характеризуется динамичностью проявления в разных сферах деятельности. У педагога укрепляется творческая направленность в деятельности. При достаточной творческой активности педагога развиваются творческие способности и активизируются процессы творческого самосовершенствования. Одна из особенностей творческого самосовершенствования педагога заключается в последовательности и непрерывности. Творческое самосовершенствование успешно при наличии сформированного индивидуального стиля деятельности. Творческое самосовершенствование учителя сопровождается свободным выбором приемов, методов, средств. Он стремится сформировать свою педагогическую технологию с позиции педагога-

новатора. В этом прослеживаются существенные черты творческого самосовершенствования педагога в условиях инноваций.

Определяя содержание творческого самосовершенствования педагога в условиях инноваций, мы выделяем две составляющие: теоретический аспект и практическое содержание творческой деятельности. Опираясь на утверждение Б.Ф. Ломова, выделим, что психические процессы могут иметь как позитивный, так и негативный характер в процессе творческого самосовершенствования педагога. Сдерживающими факторами, барьерами творческого самосовершенствования педагога являются следующие: негативные черты характера, наличие неадекватной самооценки, неуверенность в себе, недостаточное развитие памяти, недостаточное развитие способностей саморегуляции, отсутствие умений входить в новый коллектив и устанавливать контакты, отсутствие склонностей к творческой деятельности, низкий уровень самоорганизации, отсутствие ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. «Барьеры могут выступать непреодолимыми препятствиями». Это психологические барьеры готовности личности педагога в условиях инновационной самореализации к творческому самосовершенствованию. Необходимо отметить, что, в содержание творческого самосовершенствования педагога входят и личностные параметры творческой деятельности: стремление к новому, свободный творческий выбор методов, приемов, средств деятельности, потребность, интересы, целеустремленность в достижении конечных результатов. Очевидно, в комплексе вышеназванных параметров большое значение в процессе творческого самосовершенствования педагога имеют его способности к анализу и самоанализу, диагностированию, проектированию творческой деятельности, также умения вычленять и определять результаты. И в этом смысле мы говорим о наличии творческого стиля деятельности.

Когнитивный компонент инновационно-творческой компетентности педагога. Современный специалист не может успешно решать стоящие перед ним профессиональные задачи, не владея необходимыми знаниями о предмете своей деятельности, о способах, средствах и приемах творческого решения этих задач. Изучению системы профессиональных знаний педагога и входящих в нее компонентов посвящены работы многих исследователей. Ученые выделяют следующие компоненты системы знаний:

- методологические, теоретические и практические знания (Н.В.Кузьмина, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин и др.);
- научно-теоретические и конструктивно-технические, нормативные, регулирующие деятельность учителя, знания (В.В.Краевский и др.);
- фундаментальные и инструментальные знания (С.И.Архангельский и др.).

Анализ научной литературы и наше исследование показывают, что когнитивный компонент инновационно-творческой компетентности педагога следует представить тремя взаимосвязанными компонентами:

методологическими, теоретическими и технологическими знаниями. Необходимость включения данных компонентов продиктована следующим.

Творчески работающие специалисты понимают, что в новых социальных условиях, когда меняется сам стиль жизни человека, чтобы соответствовать современным требованиям, необходимо не только систематически пополнять и совершенствовать свои знания, но и заниматься научно-исследовательской деятельностью. Кроме того, в современных условиях резко возрастает характер противоречий и проблем, с которыми сталкивается профессионал. Исследования ученых показывают, что сегодня характер проблем сместился с прикладного, сугубо практического уровня на уровень теоретико-методологический, когда принятие профессионального решения невозможно без системного, целостного теоретико-методологического осмысления проблемы. Только владение методологией научного познания, теорией и технологией профессионального творчества позволяет работнику продуктивно решать эти проблемы, поскольку: 1) знания о знаниях и методах познания обеспечивают осознанное усвоение и систематизацию знаний (Л.Я. Зорина); 2) степень владения методологическими знаниями оказывает влияние на формирование теоретического мышления, что проявляется в упорядочении научного поиска, корректной постановке задачи, отборе конкретных данных, обоснованности выводов (Н.А. Алексеев); 3) знания о знаниях выполняют роль эвристик в процессе решения профессиональных задач (И.П. Калошина).

При определении структуры методологических знаний мы придерживались точки зрения тех ученых, которые считают, что методологическая культура специалиста, будучи связанной с методологией научного познания и творчества, не сводится лишь к знанию о научно-исследовательской процедуре и не заложена только в рамках философской и общенаучной методологии. Она тесно связана с внутренней рефлексией, с логикой осуществления деятельности и аналитико-конструктивной, контрольно-проверочной функциями по отношению к собственной деятельности, то есть с методологической рефлексией (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев, Н.Ю. Посталюк, В.А. Сластенин и др.).

По мнению большинства исследователей теории профессионального творчества действенные теоретические знания являются необходимой базой для развития творческой деятельности профессионала. Часто наблюдаются случаи, когда человек не в состоянии реализовать свои способности из-за недостаточности знаний и умений. После устранения пробелов в знаниях и умениях часто начинают проявляться и способности, а иногда даже талант.

Исследователями И.А. Колесниковой, Н.В. Путилиной, Н.М. Яковлевой и другими установлено, что субъективная ценность и значимость теоретических знаний для творческой личности возрастает по мере ее развития. Более того, обширные теоретические знания, с одной стороны, оказывают существенное влияние на осознанность, целенаправленность творчества в деятельности профессионала (О.А. Абдуллина, В.А. Сластенин и др.), с другой - являются тем «строительным материалом», на основе которого осуществляется

творческая деятельность (Е.З. Мирская). Причем у специалиста формируется особое состояние готовности (или валентности) к мобилизации ранее приобретенных и к освоению новых теоретических знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач (Н.В. Кузьмина).

В.А.Сластениным [69; 70] доказано, что теоретические знания в значительной степени способствуют развитию творческого мышления, если специалист владеет не отдельными разрозненными знаниями, а их системой, которая отражает структуру современного научного знания и организуется на основе современных научных теорий, идей, принципов. Более того, эта система знаний должна находиться в постоянном движении, соотноситься с другими системами в соответствии с решаемыми профессиональными задачами и конкретными условиями применения этих знаний, совершать при этом переход от одной системы знаний в другую посредством широкого обобщения и создания новой системы знаний. Однако исследования показывают, что теоретические знания специалиста нередко находятся на уровне разрозненных сведений, без необходимого понимания связей между отдельными теоретическими положениями, теориями и технологиями, что не позволяет им целостно охватывать профессиональную реальность и продуктивно, творчески решать профессиональные задачи.

Ученые В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и другие рассматривают технологические знания специалиста как связующее звено между теорией и практикой, тесно связанное с мастерством и творчеством профессионала. Необходимость включения технологических знаний в содержательный компонент инновационно-творческой компетентности специалиста обусловлена следующими причинами:

1) многообразие задач, стоящих перед современным специалистом, предполагает развитие не только теоретических исследований, но и разработку ими вопросов технологического обеспечения обслуживаемых процессов;

2) консерватизм, присущий обществу и производству, не всегда позволяет оперативно реагировать на научное обоснование современных идей, подходов, отстает, а часто и сдерживает внедрение инноваций, что порождает необходимость овладения специалистом технологическими знаниями и конкретными технологиями;

3) практическая направленность технологии обеспечивает научное обоснование и творческий подход профессионала к практической деятельности, т.е. построение специалистом системы научно обоснованных действий и предписаний, предполагающих: а) строгое определение целей деятельности (почему и для чего?); б) исходя из целей отбор соответствующего содержания деятельности (что?), способов и средств (с помощью чего?), а также способов организации процесса (как?); в) использование методов анализа и оценки достижения результатов (так ли?).

Для примера приведем содержание методологических, теоретических и технологических знаний педагога, определенное нами на основе анализа

научно-педагогической литературы и изучения профессионально-творческой деятельности педагога (табл.1).

Таблица 1

Структура когнитивного компонента инновационно-творческой компетентности педагога

Компоненты	Краткая характеристика структуры компонента
Методологические знания	<ul style="list-style-type: none"> • философские знания: знание общих законов и категорий диалектики, законы развития, философское понимание культуры, человека, проблемы личности; • знания общей методологии познания и творчества: знание теории познания и творчества, общенаучных и специально-научных методов познания и творчества; • знания методологии педагогики: знание методологии целостного педагогического процесса, методологических принципов исследования проблем в сфере образования (аксиологического, культурологического, антропологического, гуманистического, системного, деятельностного, полисубъектного); • рефлексивные знания: знание сущности, типов, уровней, этапов рефлексии и методов ее осуществления
Теоретические знания	<ul style="list-style-type: none"> • знания общих основ педагогики, теории целостного педагогического процесса, теории обучения и образования (фундаментальных идей, законов, понятий и т.д.); • знания теории изучения, обобщения и внедрения эффективного педагогического опыта, теории педагогического творчества, закономерностей, принципов и методов творческого саморазвития личности • знания общей теории и методики дошкольного образования: знания принципов, содержания, общих и специфических форм, методов, приемов и средств обучения; • знания современных концепций и эффективных авторских систем воспитания и развития дошкольников
Технологические знания	<ul style="list-style-type: none"> • знания общей технологии: знание технологии конструирования (технологии анализа исходных данных и постановки педагогического диагноза, прогнозирования и проектирования образовательного процесса) и технологии его осуществления (технологии организации познавательной, ценностно-ориентационной, развивающей, коллективной творческой деятельности дошкольников); • знания частных технологий (например, технологии мотивации, технологии диагностики творческого развития и т.д.); • знания технологии решения конкретных педагогических задач (например, технологии анализа образовательной ситуации, технологии и т.д.)

Операционно-деятельностный компонент инновационно-творческой компетентности специалиста предполагает овладение им умениями инновационно-творческой деятельности и их совершенствование.

Ученые справедливо отмечают, что содержание теоретической готовности специалиста нередко понимается лишь как определенная совокупность профессиональных знаний. Однако эти знания останутся для профессионала мертвым грузом, если не обращаться к форме проявления теоретической

готовности - деятельности, которая проявляется в соответствующих ей умениях.

В современной научной литературе наметились различные подходы в понимании сущности умений. Так, ученые, акцентируя внимание на творческом характере деятельности, умение определяют: как способность на основе знаний и навыков выполнять какую-либо деятельность или действие в изменяющихся условиях (Н.В. Кузьмина); как владение сложной динамичной совокупностью психических и практических действий, направленных на творческое выполнение профессиональных функций (А.И. Щербаков); как меру успешности эвристического профессионального действия, меру эффективности продуктивного решения широкого класса профессиональных задач (Л.Ф. Спирин).

Несмотря на различные подходы к определению профессиональных умений, следует отметить, что в их основе лежат соответствующая теоретическая подготовка и учет специфики той деятельности, в которой эти умения проявляются. В контексте исследования проблемы формирования и развития инновационно-творческой компетентности специалиста *умения* можно определить как владение профессионалом способами и приемами выполнения действий, позволяющими ему проникнуть в суть профессиональной проблемы и на этой основе конструировать и продуктивно решать конкретные профессиональные задачи.

Исследователи, определяя структуру творческих умений специалистов, в качестве оснований для классификации зачастую избирают операционную сторону деятельности. В соответствии с этим выделяют умения работать с первоисточником, умение наблюдать профессиональные явления, умение анализировать их, умение сформулировать гипотезу, умение разработать и провести эксперимент и др.

Наш подход к определению состава данных умений базируется на этапах процесса профессионально-творческой деятельности учителя. При этом мы учитывали: во-первых, взаимосвязь творческой деятельности с рефлексией, которая доказана во многих философских и педагогических исследованиях (В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, И.Н.Семенов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.), что послужило нам основанием для выделения группы рефлексивных умений; во-вторых, взаимосвязь теоретического и эмпирического уровня исследования проблемы в процессе творчества, которая требует комплексного применения общенаучных и частнонаучных методов на различных этапах, а следовательно, выделения соответствующей группы умений.

Исходя из вышеизложенного в состав умений инновационно-творческой компетентности педагога мы включаем четыре группы:

1) умения, соответствующие этапам процесса инновационно-творческой деятельности:

- умение увидеть проблему;
- умение осуществить поиск идеи решения проблемы;
- умение разработать концепцию, общую стратегию решения проблемы;

- умение реализовать разработанную стратегию решения проблемы;
- умение осуществить проверку решения проблемы;
- 2) умения использовать общенаучные (системный, социологические, математические, кибернетические и др.) и частнонаучные (наблюдение, анкетирование, эксперимент и др.) методы и их комплекс;
- 3) умения осуществлять рефлекссию инновационно-творческой деятельности:
 - умение осуществлять интеллектуальную рефлекссию;
 - умение осуществлять личностную рефлекссию;
 - умение осуществлять межличностную рефлекссию;
 - умение осуществлять методологическую рефлекссию;
- 4) умения теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений в инновационной профессиональной деятельности:
 - умение конкретизировать идею в форме образных, логических, графических, математических, предметных структур;
 - умение обобщать, систематизировать и логически излагать материал в форме доклада, статьи, проекта, разработки и т.д.

Группа умений, соответствующая этапам инновационной творческой деятельности, является системообразующей, поскольку отражает деятельностную готовность педагога к творчеству. Умения теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений отражают целостность, законченность деятельности. Рефлексивные умения и умения использовать общенаучные и частнонаучные методы входят в структуру двух вышеназванных групп умений. Взаимосвязь выделенных групп умений инновационно-творческой деятельности представлена на рис. 1.

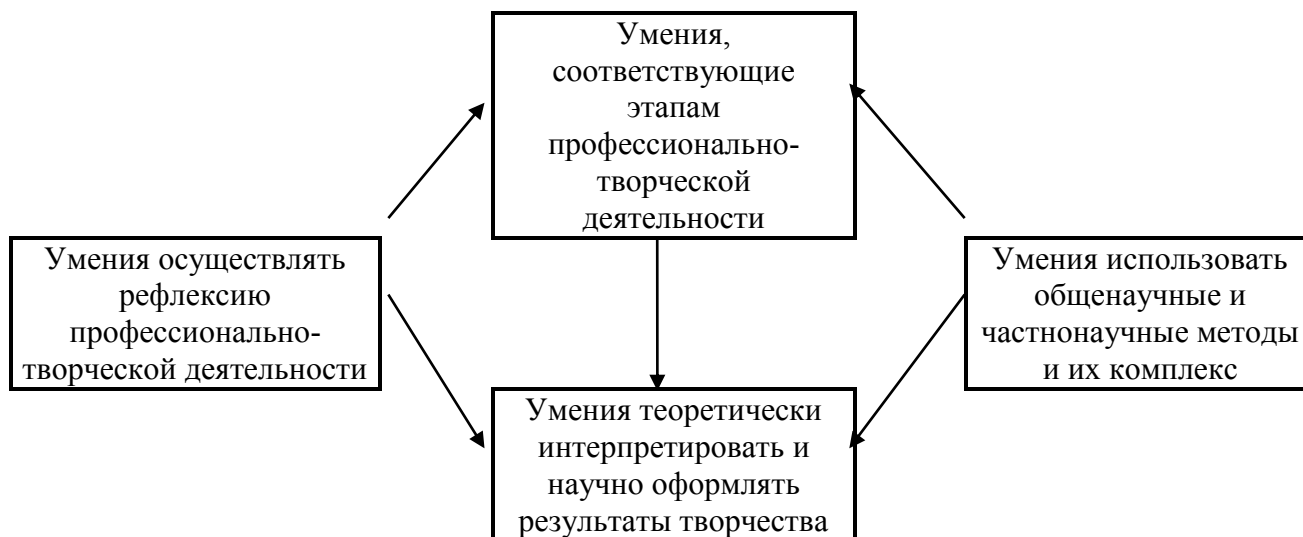


Рис.1. Взаимосвязь групп умений профессионально-творческой деятельности

Следует упомянуть виды деятельности, которые обеспечивают поэтапное овладение педагогом опытом профессионального творчества. К специально

организованным, управляемым видам деятельности относят: познавательную, исследовательскую и информационно-обобщающую.

В ходе специально организованной познавательной деятельности специалисты включаются в изучение новых профессиональных идей, теорий и технологий, знакомятся с новейшими достижениями науки и передовым опытом, современными проблемами в интересующей их сфере, учатся выявлять актуальные проблемы, анализировать и критически оценивать различные точки зрения на решение той или иной проблемы, конкретной задачи, моделировать профессиональные действия по предложенным технологиям, проводить самоанализ и самооценку своей профессиональной деятельности. В процессе познавательной деятельности у специалиста формируются теоретические и технологические знания, совершенствуются профессиональные умения, формируются такие инновационно-творческие умения как умение увидеть проблему, умение осуществить поиск идеи решения проблемы, умение использовать предложенные технологические решения в своей профессиональной деятельности, умение осуществить рефлексию профессиональной деятельности.

В ходе исследовательской деятельности специалисты овладевают теорией творчества и технологией научного исследования, включаются в модернизацию, рационализацию известных способов, технологий, осуществляют конструктивное соединение элементов ранее известных способов, порождая новую технологию, а также в разработку новых идей и технологий с последующей их апробацией применительно к заданным профессиональным условиям. В процессе исследовательской деятельности у специалиста формируются методологические знания, совершенствуются теоретические и технологические знания, идет дальнейшее овладение инновационно-творческими умениями, такими как умение разработать стратегию решения проблемы, умение ее реализовать в реальных профессиональных условиях, умение выявить соответствие полученного результата поставленной цели, умение осуществить рефлексию на каждом этапе деятельности, умение применять общенаучные и частнонаучные методы исследования и их комплекс.

Обобщающе-информационная деятельность направлена на включение специалиста в самоанализ и самооценку, научную интерпретацию и представление своих достижений в профессиональной деятельности, анализ и оценку инновационного опыта своих коллег, его систематизацию и внедрение в практику деятельности. В ходе обобщающе-информационной деятельности у работника совершенствуются методологические знания и формируются две группы инновационно-творческих умений: умение осуществлять рефлексию инновационно-творческой деятельности и умение теоретически интерпретировать и научно оформлять результаты творческих достижений в профессиональной деятельности.

Рефлексивный компонент инновационно-творческий компетентности педагога включает в себя развитие его рефлексивной позиции

методологического, интеллектуального, личностного и межличностного характера.

Рефлексия, по утверждению ученых (Л.Н. Лесохина, В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов, Г.С. Сухобская, С.Ю. Степанов и др.), выступает механизмом самосознания человека, в том числе и профессионального, и рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

В исследовании Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина [70] доказано, что степень присвоения человеком ценностей зависит от состояния его профессионального самосознания, поскольку факт установления ценности того или иного предложенного нововведения, а также собственных инноваций (собственного творчества) происходит в процессе анализа и оценки ее личностью. Профессиональное самосознание направлено на анализ и оценку различных сторон «Я» личности специалиста и его профессиональной деятельности и призвано определить границы и перспективы личностного смысла, то есть внутренне мотивированного, индивидуального значения для профессионала того или иного инновационного, творческого действия, самоопределился по отношению к предлагаемым и личностно вводимым в деятельность новшествам.

В научной литературе выделены различные виды рефлексии: формальная, содержательная, аналитическая, синтетическая, интеллектуальная, личностная, межличностная, методологическая и т.д. Творческая деятельность педагога контролируется различными видами рефлексии. Однако, для формирования инновационно-творческой компетентности особое значение имеют те виды рефлексии, которые обеспечивают открытость мышления новшествам, проницаемость для иной, отличной от собственного мнения, позиции, точки зрения. Учеными установлено, что преодоление ригидности мышления специалиста, формирование его готовности и умения отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно истинной, способность мышления к продуктивному восприятию, освоению и творческому использованию нового, обеспечивается «выходом» профессионала в рефлексивную позицию интеллектуального, методологического, личностного и межличностного характера (В.Н. Козиев, Ю.Н.Кулюткин, В.А. Лефевр, Г.С. Сухобская, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, И.И. Чеснокова и др.).

Особое значение для формирования инновационно-творческой компетентности педагога имеет методологическая рефлексия, поскольку в инновациях всегда существует открытая самим профессионалом или заимствованная новая идея, которая должна быть осмыслена и обобщена им в виде идеи или концепции. Методологическая рефлексия, связанная с осознанием специалистом совокупности способов деятельности с точки зрения адекватности их целям деятельности, ее объекту и результату, позволяет педагогу соотнести ту или иную идею (собственную или предложенную наукой и инновационной практикой) с множеством задач своего исследования, определить ценность исследуемой идеи для конкретных условий своей

профессиональной деятельности (И.Ф. Исаев, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Суходская, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева и др.).

Методологическая рефлексия тесно связана с интеллектуальной, которая направлена на осмысление и ориентацию действий специалистов в ходе самоанализа и самооценки своей профессиональной деятельности, ее отдельных этапов, выбора альтернативных подходов, самоанализа значимости мотивов включения в творчество и их достижимости, самоанализа и самооценки прогнозируемых результатов и последствий достижения целей.

Л.С. Подымова, В.А. Сластенин отмечают, что большое значение для успешности творческой, инновационной деятельности имеет способность специалиста рефлексировать на границе возможностей профессиональной самореализации (личностная рефлексия), при этом выступая не только в качестве исследователя своих возможностей и творческих способностей, но и в качестве творца, изменяющего границы самореализации в реальном действии [70, с. 89]. Личностная рефлексия обеспечивается осмыслением (самоанализом и самооценкой) специалистом различных образов «Я» и построением собственной «Я-концепции» творческого саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности.

Не менее важной для формирования инновационно-творческой компетентности педагога является его способность учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе как в ходе коллективного восприятия той или иной инновации, так и в ходе анализа и оценки творческих достижений коллег, взаимоотображения специалистами друг друга (межличностная рефлексия).

В работах Л.С. Подымовой [55] и других исследователей доказано, что тот добивается больших успехов в профессиональной деятельности, кто в условиях рефлексивного взаимодействия не только адекватно оценивает позицию партнера, но и опережает рефлексию другого, то есть прогнозирует мысли и поведение другого, фиксируя при этом свои и чужие актуальные и потенциальные возможности, тем самым контролируя особенности межличностных отношений.

Развитие рефлексивно-исследовательской позиции специалиста по отношению к инновациям, своей профессиональной деятельности и себе как ее субъекту является неотъемлемым требованием инновационного подхода к формированию инновационно-творческой компетентности педагога

Названные компоненты не исчерпывают в целом характеристику инновационно-творческой компетентности педагога а, тем не менее, их выделение имеет определенную продуктивную значимость - позволяет определить состав системы подготовки и требования к ее эффективному функционированию и развитию.

Важным является вопрос определения уровней развития инновационно-творческой компетентности педагога. Многоуровневый характер системы отражает такое свойство системы как динамичность.

Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. В научной литературе уровень определяется как дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальных систем, как отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур каких-либо объектов или процессов.

Проблему уровней развития педагогической деятельности исследовали Н.В.Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.П. Тимошенко, Н.М. Яковлева и др. Для целей нашего исследования наибольший интерес представляют классификации уровней, предложенные В.А.Сластениным и Н.М. Яковлевой.

В классификации В.А. Сластенина выделены следующие уровни: интуитивный, репродуктивный, репродуктивно-творческий, творчески-репродуктивный и творческий уровень [69].

Н.М. Яковлева выделяет профессионально-ознакомительный, профессионально-исследовательский и профессионально-творческий уровни [84].

В основу данных классификаций уровней развития профессиональной деятельности педагога ученые положили решение педагогических задач с учетом творческого подхода к их решению.

Опираясь на классификации уровней, предложенные В.А. Сластениным и Н.М. Яковлевой, опыт работы в высшей школе, нами были выделены следующие уровни инновационно-творческой компетентности педагога: имитирующий, интерпретирующий и творческий.

На имитирующем уровне деятельность педагога направлена на поиск и изучение предложенных наукой и передовой педагогической практикой конкретных форм, методов, средств, технологий обучения и их точное воспроизведение или видоизмененное повторение в своей профессиональной деятельности.

На интерпретирующем уровне деятельность педагога направлена на изучение, анализ и оценку предложенных наукой и передовой педагогической практикой форм, методов, средств, технологий обучения и их модификацию для конкретных условий.

На творческом уровне деятельность педагога направлена на новое конструктивное соединение отдельных элементов известных методов, форм, методик обучения, приводящее к рождению нового метода, формы, идеи, технологии, или радикальное изменение методики, технологии, ведущее к принципиально новому (инновационному) подходу в обучении и воспитании детей.

Все три уровня являются трансформированными этапами профессионально-творческой деятельности учителя. Каждый уровень взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо условием, либо продуктом и результатом. Проведенное нами исследование показало, что формирование и развитие инновационно-творческой компетентности педагога происходит постепенно от уровня к уровню.

3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Методологические подходы, принципы и требования к формированию инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО

Процесс формирования инновационно-творческой компетентности педагога является сложной социально-педагогической системой, качество и эффективность которой зависит от цели и средств ее достижения. Рассматриваемая нами система ориентирована на конкретную цель – формирование инновационно-творческой компетентности педагога для творческого осуществления профессиональной деятельности. Инновационно-творческая компетентность педагога рассматривается нами как динамично развивающееся качество личности педагога, проявляющееся на субъективном уровне профессионального творчества как сложная система, интегрирующая в себе ценностно-мотивационный, креативный, содержательно-операционный и рефлексивный компоненты.

Процесс формирования инновационно-творческой компетентности педагога опирается на комплекс методологических подходов. Содержание любого методологического подхода конкретизируется рядом частных принципов. Принципы, в свою очередь, раскрываются в комплексе правил и условий их реализации, необходимых для эффективной организации педагогического процесса (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, М.М. Поташник, Н.М. Яковлева и др.). Эта обязательность соблюдения правил и условий отражает суть требований, предъявляемых к педагогическому процессу. Поэтому, принципы названных подходов мы дополняем требованиями требованиями, под которыми мы будем понимать обязательность выполнения правил и условий реализации принципа или принципов того или иного подхода.

Актуальным для решения проблемы формирования инновационно-творческой компетентности педагога является *деятельностный подход*, поскольку:

– в деятельности формируется достаточный уровень профессиональной активности личности, складывается содержание профессиональной направленности, определяется способность работников образования реализовать отношения с другими субъектами образовательного процесса и окружающим миром в целом;

– в соответствии с принципом гуманизации образования значимой становится проблема развития личности во всех сферах жизнедеятельности педагога. Эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных

отношений. В соответствии с законом психологии о единстве деятельности и развития личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) развитие происходит через деятельность.

Это позволяет сформулировать следующие требования деятельностного подхода к решению проблемы формирования инновационно-творческой компетентности педагога:

1) формирование инновационно-творческой компетентности педагога возможно только путем развития личности в конкретной профессионально-педагогической деятельности;

2) формирование инновационно-творческой компетентности педагогов в процессе овладения деятельностью является условием удовлетворения потребности в их профессиональной и социальной адаптации, а также в преобразовании собственной педагогической деятельности и себя, как субъекта этой деятельности;

3) процесс формирования инновационно-творческой компетентности педагога в деятельности характеризуется этапностью, плановостью, носит уровневый характер;

4) инновационно-творческая направленность деятельности исполняет роль мотива деятельности.

Таким образом, деятельностный подход обеспечивает высокий уровень эффективности формирования инновационно-творческой компетентности педагога в условиях внутриорганизационного повышения квалификации.

Технологический подход (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Г. Ривин, Ю.К. Бабанский, П.М. Эрдниев, И.П. Раченко, Л.Я. Зорина, В.П. Беспалько, М.В. Кларин и др.), представляет собой строгое научно-обоснованное проектирование любого педагогического процесса, в том числе и рассматриваемого процесса формирования инновационно-творческой компетентности педагога, его планомерное и последовательное воплощение на практике, с отслеживанием получаемых результатов.

Органической частью технологии формирования инновационно-творческой компетентности педагогов выступают диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Требованиями технологического подхода являются:

– необходимость мониторинга (сбора, обработки и своевременного предоставления информации) состояния сформированности инновационно-творческой компетентности педагогов;

– варьирование организационных форм, средств и методов формирования инновационно-творческой компетентности в зависимости от уровня подготовленности педагогов к профессиональной деятельности.

Отрицательными моментами технологического подхода являются: игнорирование внутреннего мира человека, недостаточное внимание творческому развитию личности, слабая разработка мотивации деятельности. Поэтому технологический подход следует дополнить личностно-

ориентированным подходом (Д.А. Белухин, В.А. Беликов, В.Я. Ляудис, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, Г.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.).

Требования *лично-ориентированного подхода* сводятся к следующим положениям:

- ориентация процесса повышения профессиональной квалификации на личность обучающегося педагога как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности;

- основу деятельности участников образовательного процесса должны составлять уважение к личности, доверие к ней, целостный подход, концентрации внимания на удовлетворении профессиональных потребностей, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса;

- придание управлению процессом профессиональной подготовки и переподготовки координирующего и мотивационного характера в целом.

Принципы личностной ориентации и ценностной значимости деятельности требуют осмысления и учета в процессе формирования инновационно-творческой компетентности педагогических ценностей педагога. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие деятельность педагога по повышению квалификации (Н.А. Астахова, В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская, З.И.Васильева, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.А. Колесникова, Б.Т.Лихачев, В.Я. Лыкова, Н.Д. Никандров, З.И.Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, Н.Е.Щуркова и др.).

Ученые, разрабатывая педагогическую аксиологию, отмечают, что у каждой личности существует своя система ценностей, при этом иерархия ценностей соответствует уровню развития личности.

Среди педагогических ценностей выделяют социально-педагогические и лично-педагогические ценности.

Лично-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности педагога. Они составляют в своей совокупности систему его ценностных ориентаций и образуют аксиологическое «Я» личности педагога (В.И. Андреев, И.Ф. Исаев и др.). Одним из основных требований аксиологического подхода к процессу формирования инновационно-творческой компетентности учителя является учет сформированности лично-педагогических ценностей педагогов.

Таким образом, научным обеспечением процесса формирования инновационно-творческой компетентности педагогических работников выступает, по нашему мнению, единство названных методологических подходов, принципов и требований. Их взаимная комплементарность, дополнительность по отношению друг к другу образуют многомерный подход к исследованию процесса формирования инновационно-творческой компетентности учителя, способный обеспечить его эффективность.

3.2. Внутриорганизационное повышение квалификации как направление непрерывного образования педагогов ДОО

На данный момент в теории и практике существуют и развиваются следующие направления непрерывного педагогического образования педагогов:

а) профессиональная подготовка в колледже и вузе;

б) дополнительное профессиональное образование педагогических работников (повышение их квалификации в различных образовательных учреждениях: Российская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования; региональные институты повышения квалификации работников образования; институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей при университетах);

в) внутриорганизационное повышение квалификации;

г) самообразование как самостоятельное и систематическое изучение педагогом научно-педагогической и методической литературы, виртуальное (посредством Интернета) и непосредственное знакомство с передовым педагогическим опытом.

Повышение профессиональной квалификации педагога рассматривается российским трудовым законодательством в качестве прямой его служебной обязанности. Повышение квалификации - это обновление, расширение и углубление педагогом теоретических знаний, формирование, развитие, коррекция и адаптация практических навыков решения задач, связанных с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных образовательных методов и технологий. Повышение квалификации работников образования осуществляется в ходе краткосрочных, среднесрочных или долгосрочных курсов.

Несмотря на то, что курсы повышения профессиональной квалификации педагогов достаточно мобильны и чутко реагируют на запросы общества, образовательных организаций и самих педагогов, полностью решить проблему формирования и развития инновационно-творческой компетентности педагога они не могут, что связано с краткосрочностью курсов и низким уровнем исследуемой компетентности у большинства педагогов. Однако переход от краткосрочных курсов к среднесрочным или долгосрочным, во-первых, создает для образовательной организации определенные финансовые трудности и вынуждает искать более мобильные и менее затратные формы повышения квалификации педагогов. Во-вторых, даже расширение срока курсовой подготовки педагогов явно недостаточно для решения проблемы эффективности формирования его инновационно-творческой компетентности, поскольку полученные педагогом знания нуждаются в практическом осмыслении, в прикладной «доводке» и применении в реальной педагогической деятельности. А это можно обеспечить лишь в системе внутриорганизационного повышения квалификации педагогов.

Внутриорганизационное повышение квалификации рассматривается как вид дополнительного профессионального образования, организованного в условиях образовательного учреждения и направленного на обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью.

В период реформирования общества уточняются цели, содержание, интенсифицируются формы и методы повышения квалификации. При этом существенные изменения претерпевают и принципы, на которых базируется данный процесс.

Традиционно в основу процесса повышения квалификации заложены такие принципы как:

- актуальность - связь с жизнью, полный и точный учет современного заказа общества, учет проблем, близких конкретному педагогическому коллективу;

- научность - нацеленность на достижение соответствия всей системы повышения квалификации современным научным достижениям в самых различных областях;

- системность - подход к повышению квалификации как целостной системе, оптимальность которой зависит от единства целей, задач, содержания, форм и методов работы с педагогами;

- комплексный характер – отражение единства и взаимосвязи всех сторон и направлений повышения квалификации педагогов (частная методика, дидактика, теория воспитания, психология и физиология, педагогическая этика и развитие общей культуры);

- последовательность, преемственность и массовость - предусматривают полный охват педагогов различными формами повышения квалификации в течение всего учебного года;

- творческий характер - придание процессу повышения квалификации творческого характера, создание в учреждении своей системы методической работы;

- направленность, единство теории и практики - выделение главного, существенного в повышении квалификации педагогов, взаимосвязь психолого-педагогической теории и практической деятельности педагогов;

- оперативность, гибкость, мобильность – скорость в приеме и передаче образовательной информации, учет индивидуальных особенностей педагогов, разумное сочетание групповых и индивидуальных форм работы, а также самообразования педагога;

- непрерывность - ключевое условие эффективности повышения профессиональной квалификации сегодня. Данный принцип превращает методическую работу в часть системы непрерывного образования.

Достаточно актуален также принцип опережающего обучения, открывающий новые возможности для развертывания в образовательных

учреждениях инновационных процессов, создающий условия для проявления и развития творчества педагогов.

3.3. Этапы формирования инновационно-творческой компетентности педагогов в процессе внутриорганизационного повышения квалификации

На основе реализации выделенных организационно-педагогических требований могут быть раскрыты содержательно-процессуальные особенности формирования инновационно-творческой компетентности педагога в процессе внутриорганизационного повышения квалификации.

Прежде всего, следует помнить, что формирование опыта любой деятельности, в том числе и опыта инновационно-творческой деятельности, осуществляется поэтапно (П.Я.Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Для выявления этапов процесса формирования инновационно-творческой компетентности педагога мы опирались на исследования К.Левина-Скейна, который предложил модель процесса формирования творческой деятельности на основе изменения ценностных ориентаций и личностных стереотипов человека. Его модель конструируется по схеме «размораживание - действие – замораживание» [85].

На первом этапе – «размораживание» - основной целью является преодоление личностного сопротивления человека нововведению на основе корректировки его ценностных ориентаций или изменения всей иерархии ценностей в целом, на втором – «действие» - обучение человека новым образцам деятельности и включение его в разработку новых способов деятельности, на третьем – «замораживание» - подкрепление новых образцов деятельности и интеграцию их в сложившиеся личностные образования.

Таким образом, нами были выделены три этапа формирования инновационно-творческой компетентности педагога (ориентирующий, активно-действенный и обобщающий).

Первый этап - ориентирующий – предполагает введение педагогов в педагогическую инноватику и профессиональное творчество. На этом этапе важно: выявить наличный уровень сформированности инновационно-творческой компетентности и ценностных ориентаций у педагогов; включить педагогов в работу по самодиагностике уровня сформированности собственной инновационно-творческой компетентности; заложить основы формирования инновационной направленности и творческих умений; привить культуру творческого подхода к решению профессиональных задач, выработать ориентировочную основу действий по их решению.

Как показывает диагностика по выявлению ценностных ориентаций педагогов имитирующему уровню деятельности соответствуют ценностные ориентации педагога на самоутверждение в профессиональной среде. Это связано с недостаточным владением профессиональными знаниями и умениями, потребностью в овладении методическими и технологическими знаниями.

Интерпретирующий уровень инновационно-творческой деятельности характеризуется более высокой профессиональной подготовленностью. На этом уровне педагоги в большей степени испытывают потребность в профессионально-творческом саморазвитии, познании своих индивидуально-творческих качеств, в осмыслении своей профессиональной деятельности, в сравнении себя с другими.

Находясь на творческом уровне, педагог испытывает потребность в самореализации в профессиональной деятельности. Его ценностные ориентации направлены на овладение методологическими знаниями, он испытывает потребность в целостном осмыслении педагогической действительности, в анализе и оценке своей профессиональной деятельности с точки зрения развития личности воспитанника. Здесь ярко выражена потребность педагога в развитии своих креативных способностей, инновационной направленности, в построении собственной концепции профессионально-творческого саморазвития («Я-концепции»).

На данном этапе следует знакомить педагогов с новыми образовательными идеями, теориями, образовательными технологиями (игровые, тренинговые, диалоговые и др.). Все это систематизирует имеющиеся профессионально-педагогические знания, расширяет и углубляет их.

В ходе первого этапа следует предлагать педагогам различные виды профессиональных задач, рассчитанных на имитирующую (репродуктивную) деятельность. При этом степень самостоятельности педагогов при решении данных задач была намного ниже, чем на последующих.

На этом же этапе следует познакомить педагогов с понятием рефлексии, различными ее видами и проявлениями в профессиональном творчестве. Важным моментом является знакомство с алгоритмом выхода в рефлексивно-исследовательскую позицию, что упражняет педагогов в постоянном самоконтроле, самоанализе и самооценке своих действий.

Второй этап - активно-действенный – имеет целью познакомить педагогов с теорией и технологией профессионального творчества и педагогической инноватики; развить и усовершенствовать их профессионально-творческие умения; обеспечить дальнейшую работу педагогов по самодиагностике уровня сформированности их инновационно-творческой компетентности.

На этом этапе осуществляется переход от алгоритмических действий к решениям, регулируемым отдельными познавательными ориентирами, эвристическими предписаниями, которые более мягко управляют процессом решения педагогической проблемы, указывая общие подходы к ее решению, при этом, не детерминируя полностью действия педагога, обеспечивая тем самым свободу выбора идеи решения проблемы и способов ее реализации.

При этом важно определенным образом организовать систему задач в логической последовательности, при которой информация, получаемая педагогом в процессе решения предыдущей задачи, была необходима ему для решения последующей. Для осознания конечной цели всего ряда действий

формулируется центральное задание, которое ориентирует педагогов на конечный результат и обозначает «траекторию» движения к этому результату. Такая организация способствует осознанию смыслов и целей, которые вводятся центральными заданиями, а освоение операционно-технических аспектов формируемой деятельности (при решении цепочки задач) становится осмысленным и внутренне мотивированным.

Особое внимание на втором этапе уделяется выявлению проблем реальной педагогической действительности, методике организации и проведения эксперимента в педагогическом процессе. Основными формами включения педагога в деятельность на данном этапе выступали следующие: посещение занятий коллег, самостоятельная работа по анализу и оценке своей профессиональной деятельности и выявлению возникших педагогических проблем, практические занятия по осмыслению (анализу и оценке) организации педагогического процесса и выявлению обобщенных педагогических проблем, требующих решения.

На этом же этапе мы продолжается работа по развитию рефлексивно-исследовательской позиции. Теперь педагоги включаются в решение специальных задач, заданий алгоритмического характера (В.Г. Богин, Б.М. Островский и др.), учатся работать с эвристико-алгоритмическими предписаниями (Н.М.Яковлева и др.), составленными методом наводящих вопросов.

Так, В.Г.Богиним предложены приемы метода наводящих вопросов [14]:

Внедрение идеологии незнания. Данный прием направлен на то, чтобы педагог понял, что он «не понимает, поскольку «знание о незнании» - это более значимая ценность, чем знание как таковое, так как именно определение неизвестной области отражает выход педагога в рефлексивную позицию в ходе анализа той или иной педагогической ситуации» [14].

Внедрения идеологии сомнения и критики – «стимулирование несогласия, критики, независимости оценки при разборе той или иной педагогической ситуации (задачи, проблемы), предложенных новаций, деятельности коллег». При использовании данного приема мы стремились, чтобы педагоги отвечали на такие вопросы, как: «Что он делает?», «Как он делает?», «Зачем он это делает?» и т.д.

Формирование установки на «отчетность», готовность педагога ответить в любой момент на вопрос «Что я делаю?», «Зачем я это делаю?», «Как я это сделал?» и т.д. Это дает педагогу реальный шанс управлять своей деятельностью.

Внедрение идеологии искусственно-технического подхода - рассмотрение любой ситуации (задачи, проблемы) не только как естественной, но и искусственно созданной. Понимание педагогом, кто создал ситуацию и с какой целью, позволяет ему не только адекватно оценивать позицию партнера, но и опережать его рефлексии, прогнозировать его мысли и поведение, фиксировать актуальные и потенциальные возможности партнера, тем самым контролируя особенности межличностных отношений. При использовании данного приема

педагоги отвечают на такие вопросы, как: «Кто создал данную ситуацию?», «Зачем он это сделал, какие цели преследовал?» и т.д.

Развитие рефлексивной позиции педагога происходит последовательно от самоопределения к самоанализу и самооценке, а в дальнейшем – к самокоррекции.

Третий этап - обобщающий - связан с подведением итогов формирования инновационно-творческой компетентности педагога в условиях внутриорганизационного повышения квалификации.

На данном этапе педагоги приоритетным направлением в работе педагогов являлась их деятельность по изучению технологии обработки и предоставления результатов творческих достижений в профессиональной деятельности. В качестве продуктов инновационно-творческой деятельности учителя рассматриваются подготовленные самими практиками авторские программы, методические рекомендации, пособия, а также научные доклады, сообщения и статьи.

Особое внимание уделяется развитию межличностной рефлексии, которая позволяет педагогам контролировать взаимодействие в ходе обсуждения педагогической проблемы. Модели Н. Бора, Д. Бома провозгласили еще в начале 20 - го столетия открытый вероятностный характер научного поиска истины, невозможный без коммуникаций, открытого диалога, сопричастности разных позиций.

Д. Бом подчеркивал, что не только мыслительная, но и перцептивная деятельность безуспешна вне коммуникации. «Всякий акт восприятия, – писал он, - с самого начала структурируется и оформляется интенцией на коммуникацию, а также общим сознанием тех актов коммуникации по отношению к себе и другим, которые осуществлялись в прошлом. Более того, вообще говоря, лишь в коммуникации мы можем что –нибудь глубоко понять, т.е. воспринять целостное значение того, что мы наблюдали».

Гуманитарное познание - особый тип научного познания. В центре гуманитарного познания – не вещь, а личность, отношения субъект – субъект, а не только субъект – объект, как подчеркивал М.М. Бахтин [12]. Личность как познаваемое требует не «точности» познания, но глубины «проникновения». Познание – проникновение – всегда двусторонний акт. Суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого – в диалоге. Диалог же предполагает раскрытие не только значений, которые ситуативны, но и смыслов. Таким образом, точность познания гуманитарного заключается в определенной мере проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого. Современные исследователи (В.Я. Ляудис) считают необходимым изменить собственно структуру учебного процесса, который должен быть организован как межличностное взаимодействие в системе сотрудничества и общения обучающегося с другими обучающимися. Это требование тем более должно быть соблюдено в отношении процесса повышения квалификации педагогов.

Полезной является работа по разработке собственного алгоритма выхода в рефлексивно-исследовательскую позицию. В качестве примера приведем алгоритм выхода в межличностную рефлексию [83]:

1. В каком состоянии находится партнер по взаимодействию? В каком состоянии нахожусь я?

2. Отвечает ли наше взаимодействие тому, что я планировал? Если нет, то почему мы находимся в данном состоянии взаимодействия?

3. Отвечает ли состояние партнера по взаимодействию его потребностям? Отвечает ли мое состояние моим потребностям в ходе взаимодействия?

4. Какие средства, способы, приемы мы используем в ходе взаимодействия? Соответствуют ли они продуктивному взаимодействию?

5. Как партнер по взаимодействию может выйти в нужное мне и удовлетворяющее его состояние? Способствуют ли эти средства и действия продуктивному взаимодействию?

6. То ли я сделал, что хотел в сложившейся ситуации? Так ли я это сделал, как хотел?

7. Что я буду делать впредь в подобных ситуациях взаимодействия?

8. Как я буду это делать впредь (какие средства и действия я буду использовать в подобных ситуациях)?

9. Ради чего я буду это делать (почему я считаю, что выбранные мною средства и действия обеспечат продуктивное взаимодействие)?

10. Достаточно ли выбранных мною средств и действий для адекватной самооценки данной ситуации взаимодействия: сделанного анализа; того, как я это сделал; того, ради чего я это сделал?

11. Если средств и действий достаточно, то почему я так считаю? Если средств и действий недостаточно, то в чем это проявляется?

4. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО

4.1. Формы включения педагогов в деятельность познавательного, исследовательского и информационно-обобщающего характера

Открытость, вариативность и динамичность структурной организации процесса формирования инновационно-творческой компетентности педагога обеспечивается гибким использованием форм и методов их включения в деятельность познавательного, исследовательского и информационно-обобщающего характера на каждом этапе подготовки, исходя из уровня владения опытом профессионального творчества.

Описывая процессуальную систему формирования инновационно-творческой компетентности педагога, мы выявили ведущие виды деятельности педагога, а именно: познавательную, исследовательскую и информационно-обобщающую деятельность.

Данные виды деятельности нельзя рассматривать как взаимодействие равноценных компонентов, каждый из которых вносит как бы равный «вклад» в образование нового качества - инновационно-творческой компетентности педагога - на всех этапах подготовки.

Кроме того, в педагогической науке доказано, что в интегративном комплексе видов деятельности существует ведущий, лидирующий компонент на каждом этапе формирования инновационно-творческой компетентности педагога. Этот лидирующий вид деятельности детерминирует процесс в целом (Н.М.Яковлева и др.).

Следовательно, необходимо выделить лидирующий компонент деятельности на каждом этапе формирования инновационно-творческой компетентности педагога и, исходя из этого, отобрать соответствующие методы и формы организации деятельности педагогов. Напомним, что на первом этапе формирования инновационно-творческой компетентности педагога лидирующим компонентом выступает познавательная деятельность, на втором этапе - исследовательская деятельность, на третьем - обобщающе-информационная.

Включение в эти виды деятельности осуществляется посредством упорядоченной системы форм и методов подготовки педагогов к творчеству в условиях внутриорганизационного повышения квалификации.

В табл. 2 представлены организационные формы, соответствующие этапам процесса формирования инновационно-творческой компетентности педагога. Выделенные ячейки отражают лидирующий компонент деятельности на данном этапе подготовки и соответствующие ей формы включения педагога в деятельность. В зависимости от информации, которая предоставлялась педагогам (содержания знаний) на том или ином этапе подготовки, формы

включения в познавательную, исследовательскую или информационно-обобщающую деятельность, выбирались и соответствующие методы.

Таблица 2

Организационные формы познавательной, исследовательской и информационно-обобщающей деятельности на разных этапах формирования инновационно-творческой компетентности педагога

Этап	Вид деятельности		
	Познавательная	Исследовательская	Информационно-обобщающая
Первый	теоретические лекции, семинары; проблемные занятия; индивидуальные и групповые методические консультации	школа молодого педагога; работа над индивидуальной методической темой	единый методический день; проведение открытых занятий; выставка методических разработок; отчет по методической теме
Второй	проблемные лекции; научно-практические семинары, практические занятия, индивидуальные консультации	проблемная (инновационная) группа; школа передового опыта; методические объединения; работа над научно-исследовательской темой	бюллетень педагогических инноваций; педагогические чтения; экспертный совет; творческие отчеты педагогов
Третий	практические занятия, индивидуальные консультации	самостоятельная работа над анализом, оценкой, интерпретацией и оформлением результатов творческих достижений	научно-практическая конференция; фестиваль пед. идей; выставка инноваций; сборник научных трудов педагогов

Заметим, что этапы формирования инновационно-творческой компетентности педагога соответствуют уровням сформированности инновационно-творческой компетентности. Это позволяет уточнить содержание различных форм методической работы с педагогами в соответствии с уровнем сформированности их инновационно-творческой компетентности (табл.3).

Таблица 3

Ведущие формы методической работы в соответствии с уровнем сформированности инновационно-творческой компетентности (ИТК) педагогов ДОО

Уровень развития ИТК	Вид деятельности		
	<i>Репродуктивные формы организации методической работы</i>	<i>Эвристические формы организации методической работы</i>	<i>Продуктивные формы организации методической работы</i>
Низкий уровень	<ul style="list-style-type: none"> - Консультации - Открытые показы - Практикумы - Научно-практические семинары - Педагогические мастерские - Тренинги - Стажировка - Педагогические чтения 		
Средний уровень		<ul style="list-style-type: none"> - Научно-практические конференции - Проблемные семинары - Проблемно-проектные семинары - Организационно-деятельностные игры - Фестивали педагог. идей - Конкурсы метод разработок 	
Высокий уровень			<ul style="list-style-type: none"> - Конкурсы проф мастерства - Научные конференции - Теоретические семинары - Научные стажировки - Участие в работе временных творческих групп

Для начинающих педагогов с низким уровнем сформированности инновационно-творческой компетентности наиболее полезны такие формы

методической работы как: консультации старшего воспитателя, открытые показы, методическая школа, лекции, теоретические и практические семинары, индивидуальные беседы, информационный час, методический час, наставничество [8].

Из разнообразных форм методической работы в детском саду особенно прочно вошла в практику такая форма, как консультирование педагогов. *Консультации* индивидуальные и групповые; консультации по основным направлениям работы всего коллектива, по актуальным проблемам педагогики, по заявкам воспитателей и т.д.

Любая консультация требует от старшего воспитателя подготовки и профессиональной компетентности.

Основные консультации планируются в годовом плане работы учреждения, однако отдельные проводятся по мере необходимости.

Используя разные методы при проведении консультаций, старший воспитатель не только ставит задачи уточнения знаний педагогов, но и стремится сформировать у них творческое отношение к деятельности.

Чаще всего при проведении консультаций используется метод объяснения. Этот метод обладает целым рядом положительных качеств: достоверностью, экономным отбором конкретных фактов, научностью трактовки рассматриваемых явлений и др.

«Чтобы стимулировать внимание воспитателей и побуждать их следовать за логикой изложения, в начале консультации полезно сформулировать вопросы. Вопросы, обращенные к педагогам в процессе консультации, помогают им осмысливать свой опыт под углом зрения научных выводов, высказывать свои соображения, догадки, формулировать заключение. В зависимости от уровня квалификации педагогов старший воспитатель определяет, в какой мере можно привлекать знания из их опыта или ограничиться собственным объяснением» [8].

При обмене опытом между воспитателями, выявлении знаний, анализе конкретных ситуаций может использоваться метод эвристической беседы. В ходе беседы более детально раскрываются отдельные положения прочитанной методической литературы, даются разъяснения по тем вопросам, которые в большей мере интересуют педагогов, выявляется ошибочность их мнений и недостатки профессионального опыта, выявляется степень понимания и усвоения знаний, осуществляется ориентация на дальнейшее самообразование.

Ежегодно в рамках методической работы в детских садах проводятся *открытые показы*, на которых и представляется лучший опыт работы по одному из направлений дошкольной педагогики.

Открытый показ дает возможность установить непосредственный контакт с педагогом во время занятия, получить ответы на интересующие вопросы. Показ помогает проникнуть в своего рода творческую лабораторию воспитателя, стать свидетелем процесса педагогического творчества.

Руководитель, организующий открытый показ, может ставить несколько целей:

- пропаганда творческого опыта;
- обучение педагогов методам и приемам творческой работы с детьми и т.д.

Формы организации открытого показа могут быть разные. Например, до начала просмотра руководитель может сам рассказать о системе работы воспитателя, предложить вопросы, на которые следует обратить особое внимание. Иногда целесообразно распределить вопросы, одному педагогу - просчитать творческую активность детей, другому - сочетание разных методов и приемов, применяемых педагогом, рациональное использование пособий, оценить, комфортно ли детям.

Такая подготовка к открытому занятию поможет руководителю интересно организовать обсуждение увиденного, выработать единое мнение коллектива. Необходимо помнить, что в обсуждении первое слово предоставляется воспитателю, демонстрирующему свою работу с детьми. По итогам открытого просмотра принимается решение: например, внедрить в свою работу этот опыт, конспекты представить в методический кабинет или продолжить обобщение опыта работы воспитателя с целью представления его на внутриорганизационные педагогические чтения.

Для педагогов, имеющих средний уровень сформированности инновационно-творческой компетентности, можно порекомендовать такие формы методической работы как: методическая школа, коллоквиум, теоретический и практический семинар, индивидуальная беседа, групповая консультация, информационно-методические мероприятия (КВН, викторина, методический «маячок»), педагогические чтения, круглый стол, конкурс профессионального мастерства.

Семинары и семинары-практикумы остаются самой эффективной формой методической работы в детском саду. В годовом плане дошкольного учреждения определяется тема семинара и в начале учебного года руководитель составляет подробный план его работы.

Развернутость плана с четким указанием времени работы, продуманностью заданий привлечет внимание большего количества желающих принять участие в его работе. На первом же занятии можно предложить дополнить этот план конкретными вопросами, на которые воспитатели хотели бы получить ответ.

Руководителем семинара может быть заведующий или старший воспитатель, приглашенные специалисты. К проведению отдельных занятий можно привлекать воспитателей, специалистов, медицинских работников. Главной задачей семинаров-практикумов является совершенствование умений педагогов, поэтому обычно их ведут воспитатели, имеющие опыт работы по данной проблеме.

Например, к семинару «Особенности организации и проведения наблюдений в природе в летний период» воспитателям заранее предлагаются вопросы для обсуждения проблемы. Например: Как часто вы проводите наблюдения за объектами природы на занятиях (экскурсиях), прогулках, в повседневной жизни? Что считаете главным в методике организации и

проведения наблюдения? С какими трудностями встречаетесь? Какие приемы используете для развития интереса детей к природе и воспитания наблюдательности? Какие наблюдения в природе возникали по инициативе детей? Как вы поддерживаете, пробуждаете, развиваете детскую пытливость, любознательность? Какое влияние на поведение детей оказывает их общение с природой? Используете ли вы в работе с детьми элементы экологического воспитания? В ходе проведения занятий семинара-практикума предусматривается возможность обсуждения различных точек зрения, развертывания дискуссий, создания проблемных ситуаций, которые позволяют в итоге вырабатывать единые позиции в решении проблемы.

Важно, чтобы итоги семинаров оформлялись в виде конкретных и реально выполнимых рекомендаций, а их реализация находилась под контролем.

Семинар как форма методической работы имеет отличительные особенности. Первым отличительным признаком является его продолжительность. Он может включать в себя как одно, так и несколько занятий. Иногда планируется постоянно действующий семинар на длительный период, например, несколько месяцев или даже учебный год.

Второй важный признак - место его проведения. Это может быть методический кабинет детского сада, групповая комната или другие места (музей, выставочный зал, сквер и т.д.) в зависимости от тех целей и задач, которые должен решать руководитель семинара.

Третий признак - это характер дидактических задач, которые решаются на занятиях семинара. Это одновременно и учебная деятельность по систематизации и совершенствованию знаний, и работа по формированию умений. Кроме того, в ходе семинара решаются задачи распространения педагогического опыта.

Четвертый признак - источник получения информации. Это и слово (доклады и содоклады участников), и действия (выполнение на семинаре различных практических заданий), и наглядный показ по теме семинара, и педагогический анализ.

Следовательно, семинар не ограничен определенными рамками времени и не связан с постоянным местом проведения.

Семинар можно считать эффективным, если он помогает быстро и своевременно вносить изменения в образовательный процесс.

«Большую роль в результативности семинара играет правильно организованная подготовка к нему и предварительная информация. Тематика семинара должна быть актуальна для конкретного дошкольного учреждения и учитывать новую научную информацию.

Если семинар длительный, то хорошо подготовить памятку участникам семинара, в которой указать тему, место и порядок проведения, перечень вопросов, над которыми необходимо подумать, обязательный перечень литературы, с которой полезно предварительно познакомиться. Важно продумать методы и формы включения всех участников семинара в активное обсуждение темы. Для этого используются и ситуативные задачи, работа с

перфокартами, обсуждение двух противоположных точек зрения, работа с нормативными документами, методы игрового моделирования и др. Руководитель семинара должен четко продумать задания по каждой теме занятия и оценку их выполнения. По окончании работы семинара можно оформить выставку работ педагогов» [17].

Проблемные семинары и практикумы сориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки педагогов. Занятия на семинарах и практикумах стимулируют самообразовательную деятельность, вводят педагогов в круг педагогических инноваций, способствуют формированию объективной оценки их значимости, места и роли в дидактических системах. Содержанием работы проблемных семинаров могут стать современные педагогические теории. Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе педагога.

«Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги» [17]. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения актуальных проблем и др. Однако организаторы проведения таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей: подбор руководителей для проведения игровых форм, преодоление негативного отношения части педагогов к участию в таких занятиях, недостаточное методическое обеспечение их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства, серьезной подготовительной работы для организации проблемных семинаров и практикумов.

Для педагогов, имеющих высокий уровень сформированности инновационно-творческой компетентности, приоритетными являются такие формы как деловая игра, круглый стол, «педагогическая газета», методический мастер-класс, научно-информационный лекторий, методический конкурс, методический фестиваль, школа молодого исследователя, научно-практическая конференция.

Деловые игры в настоящее время нашли широкое применение в методической работе. Деловая игра - это метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях, путем игры по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам. Нередко деловые игры называют имитационными управленческими играми.

«Деловая игра повышает интерес, вызывает высокую активность, совершенствует умение в разрешении реальных педагогических проблем. В целом игры, с их многосторонним анализом конкретных ситуаций, позволяют связывать теорию с практическим опытом. Деловая игра является сильным инструментом формирования личности профессионала, она помогает наиболее активизировать участников для достижения цели» [8].

Деловая игра должна быть вписана в целостную систему методических мероприятий на данный учебный год. И тогда она может использоваться 1-2 раза в год.

Подготовить и провести деловую игру - процесс творческий. Поэтому конструирование деловой игры носит на себе отпечаток личности автора. Зачастую, взяв модель уже разработанной деловой игры, можно изменить отдельные ее элементы или полностью подменить содержание без изменения модели.

Однако наблюдения позволяют сделать вывод, что часто «не идут» те игры, в которых слабо отработана игровая модель деятельности участников.

Существуют теоретически обоснованные методики конструирования и проведения деловых игр. Знание их необходимо, чтобы избежать ошибок, способных свести на нет труд.

Если деловая игра используется с целью обучения, то необходимо помнить, что она не может предварять семинары и спецкурсы, практические занятия. Она должна проводиться в конце обучения.

Непосредственная разработка материалов деловой игры включает в себя следующие этапы:

- создание проекта деловой игры;
- описание последовательности действий;
- описание организации проведения игры;
- составление задания для участников;
- подготовка оборудования.

«Круглый стол» выступает одной из форм общения педагогов. При обсуждении любых вопросов воспитания и обучения дошкольников круговые педагогические формы размещения участников позволяют сделать коллектив самоуправляемым, позволяет поставить всех участников в равное положение, обеспечивает взаимодействие и открытость. Роль организатора «круглого стола» состоит в продумывании и подготовке вопросов к обсуждению, нацеленных на достижение конкретной цели.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских ОО имеет давнюю историю. Но оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в работе опытного педагога, руководителя ДОО с двумя-тремя педагогами, которые нуждаются в методической помощи. Формирование школы проходит на добровольных началах.

Ценность этой работы состоит в ее двусторонней эффективности. «Руководитель ДОО, контролируя образовательный процесс, консультируя педагогов по вопросам его планирования, методики и технологии организации, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также за счет

того, что педагоги-коллеги имеют возможность непосредственно войти в творческую лабораторию педагога-мастера» [5].

Школа молодого педагога. В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа школы молодого педагога. Начинающие педагоги объединяются под руководством одного опытного педагога или кого-либо из руководителей ОУ. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей обучения и воспитания, особенности планирования работы воспитателя, учет уровня воспитанности детей и многое другое. «Занятия в школе молодого педагога предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт занятия, с использованием информационных технологий. Общение молодых педагогов под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога» [5].

Изучение опыта работы педагогов свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих педагогов в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в ОУ. В этот период важно не только сохранить теоретическую подготовку педагога, но развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

Проблемные (инновационные) группы. «В связи с предоставлением ОУ больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает деятельность проблемных (инновационных) групп» [56]. Такие группы педагогов могут возникать как по инициативе руководителей ДОО, ученых-педагогов, так и самих педагогов-воспитателей. Проблемная группа направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение передового опыта как внутри ОУ, так и за его пределами. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных групп. Такая работа, как правило, проводится под научным руководством преподавателей педагогических учебных заведений, сотрудников институтов развития образования. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства ДОО они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе.

Деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме. Одной из коллективных форм методической работы в

ДООУ является деятельностью педагогического коллектива по избранной научно-методической теме. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. В этом случае, если исследовательская тема не решает проблем конкретного ОО, она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей - раскрыть цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в ДОО для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина слабой эффективности работы над научно-методической темой - в неумении организовать педагогический коллектив на совместную деятельность, распределять участников и объем работы среди отдельных педагогов и методических объединений, в неумении провести объективный начальный (констатирующий) срез состояния проблемы в своем ОУ. Одной из причин неудачи в организации этой работы является нежелание педагогов обращаться к изучению теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, расхождение сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание работы для каждого звена в системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки исполнения промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общей для ОУ формой отчета и подведения итогов — научно-практической конференцией, педагогическими чтениями, семинаром, педагогическим или методическим советом.

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных педагогов или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие педагоги имеют возможность соотнести результаты своей работы с работой коллег, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. Итоговые научно-практические конференции и педагогические чтения проводят в торжественной праздничной обстановке с поощрением педагогов за результаты исследовательской и методической работы, приглашением педагогов из других ОО, представителей родителей, общественности и педагогической науки.

Педагогическое самообразование педагогов. Стремление к новым знаниям, совершенствование в своей профессиональной сфере, приобретение новых навыков, смежных или отдаленных от основной профессиональной области,

необходимы для современного человека. Сравнивая процесс самосовершенствования с бизнесом, говорят, что надо инвестировать в себя.

Какие бы формы методической работы ни избирал педагог, ее эффективность, в конечном итоге, определяется мерой его самостоятельной работы, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой, но и периодами напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними.

Инициатива самообразования должна исходить от самого педагога. Он должен почувствовать, что без самообразования сегодня работать творчески нельзя. Здесь уместно вспомнить слова Ч. Дарвина: «Выживает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех откликается на изменения». Если педагог или специалист какого-либо производства умеет себя организовать, он обязательно найдет время для самообразования.

Самоорганизовать себя совсем не просто — это означаем выработать в себе необходимость проектировать свою деятельность не только на день, неделю, месяц, квартал, но и на год, т.е. на перспективу.

«Педагогическое самообразование предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности» [6].

Другими словами, сущность самообразования заключается в умениях самостоятельно добывать знания из различных источников, воплощать их в практической деятельности, совершенствуя профессиональное мастерство.

Источники, используемые в процессе самообразования:

- литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.);
- видео-, аудиоинформация на различных носителях, дистанционное обучение;
- курсы, семинары и конференции.

Для формирования инновационно-творческой компетентности педагогов следует использовать различные виды форм. Например, в классификации С.Г. Молчанова это:

- репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги);
- репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции);
- эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры);
- эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок);

– продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска).

Реализация всех названных форм в соответствии с уровнем сформированности инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО способствует их профессионально-творческому становлению.

4.2. Задача как ведущее средство формирования инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО на активно-действенном этапе

Общеизвестно, что овладение человеком опытом деятельности, в том числе и творческой, осуществляется только в деятельности. Однако не любая деятельность может обеспечить положительную результативность в достижении желаемой цели. Для того чтобы у человека сформировать те или иные желаемые способности, умения, качества личности его необходимо включить в специально организованную деятельность. (В.А.Беликов, Н.В.Кузьмина, Н.Ю.Посталюк, С.А.Тихомиров, Н.М.Яковлева и др). В рамках нашего исследования, говоря о специальном образом организованной деятельности, мы имеем в виду систему задач, соответственно построенную и четко ориентированную на формирование профессионально-творческих умений.

Важнейшим средством формирования инновационно-творческих умений выступает задача. По мнению ученых, для того чтобы обучить творческой деятельности, нет иного пути, кроме практического решения задач, поскольку задачи вскрывают и приводят в движение познавательные ресурсы, формируют исследовательский стиль умственной деятельности, более того решение творческих задач создает могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности, обеспечивает на каждом новом этапе становления деятельности высокий уровень мотивации и интеграцию, взаимодействие всех мотивов.

Кроме того, именно решение задач способствует формированию качеств личности, характеризующих инновационно-творческую компетентность педагога.

Классификация задач на основе триады «инновационно-творческие умения - типы задач - интеллектуально-творческие качества» представлена в табл.4.

Классификация задач по умениям и качествам инновационно-творческой деятельности

Умения	Типы задач	Качества
1	2	3
Умение увидеть проблему	<ul style="list-style-type: none"> • задачи скрытого вопроса; • задачи на конструирование задачной ситуации; • задачи на обнаружение мнимых противоречий; • задачи на постановку и формулировку проблемы; • задачи с «размытыми» условиями; • задачи с противоречивыми условиями; • задачи на выявление актуальной проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к видению проблемы, противоречия; • способность формулировать проблему; • диалектичность мышления; • гибкость мышления
Умение осуществить поиск идеи решения исследуемой проблемы	<ul style="list-style-type: none"> • задачи с недостающей исходной информацией по проблеме; • задачи с избыточной исходной информацией по проблеме; • задачи с противоречивой исходной информацией по проблеме; • задачи, в которых практически отсутствует исходная информация, а есть только цель; • задачи на отбор необходимого источника информации по проблеме 	<ul style="list-style-type: none"> • способность находить нужную информацию и переносить ее, применять в условиях задачи; • самостоятельность мышления
Умение разработать стратегию решения исследуемой проблемы	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на диагностику исходного состояния объекта; • задачи на поиск нового конструктивного решения проблемы (на расчленение объекта; на синтез нескольких компонентов объекта; на замещение одного из элементов системы); • задачи на выбор цели, стратегии деятельности, принятия решения; • задачи на комбинирование известных способов решения в новый; • задачи на самостоятельное построение алгоритмов решения определенного класса задач; • задачи на построение эвристических предписаний; • задачи на изучение способов и приемов переноса социально-педагогического опыта из одних условий в другие; • задачи на выбор оптимального решения; • задачи на выдвижение гипотез; • задачи на уточнение цели, условий, требований и ограничений; • задачи на поиск способа решения, который противоположен наиболее очевидному; • задачи на корректировку предложенных схем решения проблемы 	<ul style="list-style-type: none"> • способность генерировать идеи; • гибкость, рациональность мышления; • неординарность мышления; • способность к широкому переносу; • способность к импровизации; • способность к педагогическому изобретению; • способность формулировать и переформулировать задачу; • способность преодолевать инертность мышления; • самостоятельность мышления; • способность уходить от стереотипов;

<p>Умение реализовать разработанную стратегию решения педагогической проблемы</p>	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на планирование этапов деятельности; • задачи на организацию деятельности; • задачи на распределение обязанностей в процессе деятельности; • задачи на поиск средств сотрудничества в процессе деятельности; • задачи на подбор оптимальных технологий; • задачи на разработку необходимых технологий; • задачи на разработку необходимых диагностических программ 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к обобщению, свертыванию мыслительных операций; • технологичность мышления; • способность к самоорганизации, самоуправлению; • способность к межличностной коммуникации
<p>Умение осуществить проверку решения проблемы</p>	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на обнаружение и опровержение ошибок; • задачи на проверку процесса и результата деятельности; • задачи на выяснение причин расхождения теории и практики; • задачи, “провоцирующие” на ошибку; • задачи с неопределенным, неоднозначным ответом; • задачи на оптимизацию своей деятельности и ее результатов; • задачи на модернизацию содержательных и технологических сторон профессиональной деятельности; • задачи на коррекцию (цели, стратегии, процесса, условий, технологии и т.д.); • задачи на прогнозирование перспектив совершенствования предложенного решения, собственной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • критичность мышления • способность к оценочным суждениям; • гибкость мышления; • антиконформизм мышления; • диалектичность мышления; • способность менять тактику действий в соответствии с изменившейся ситуацией;
<p>Умение научно оформить результаты творческих достижений в профессиональной деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на реферирование; • задачи на тезирование; • задачи на интерпретацию деятельности и ее результатов; • задачи на обобщение, систематизацию материала; • задачи на конкретизацию идеи в форме статьи, доклада, сообщения и т.д. • задачи на оформление проектов, технологических карт и пр. 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к обобщению; • логичность мышления; • системность мышления; • критичность мышления • способность к конкретизации, идеализации, абстрагированию, формализации;
<p>Умение выходить в рефлексивную позицию на всех этапах инновационно-творческой</p>	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на выбор критериев анализа и оценки инновационных явлений и процессов; • задачи на анализ и оценку различных точек зрения по конкретным проблемам; • задачи на анализ и оценку материала по конкретной проблеме; • задачи на аргументацию выбранной тактики 	<ul style="list-style-type: none"> • критичность мышления; • диалогичность мышления; • способность к адекватному самоанализу,

деятельности	решения проблемы; <ul style="list-style-type: none"> • задачи на критическую оценку инновационных явлений и процессов; • задачи на критический анализ и оценку своей деятельности и ее результатов (прямой анализ и оценка; обратный анализ и оценка; прямой и обратный анализ и оценка промежуточных этапов); • задачи на анализ значимости мотивов и их достижимости; • задачи на анализ ситуации, складывающейся в ходе внедрения новшества; • задачи на самопознание; • задачи на “выход” в коллективную рефлексия в процессе деятельности по отношению к конкретной проблеме 	самооценке; <ul style="list-style-type: none"> • способность к самонаблюдению; • способность к самоопределению; • способность к самоорганизации, самоуправлению; • способность к самореализации; • способность уходить от стереотипов
Умение использовать общенаучные и частнонаучные методы	<ul style="list-style-type: none"> • задачи на овладение эмпирическими методами исследования проблемы; • задачи на овладение теоретическими методами исследования проблемы; • задачи на применение методологических принципов исследования проблемы; • задачи на овладение общенаучными методами познания (системность, дополнительность, историзм и др.); • задачи на применение социологических методов в исследовании проблемы; • задачи на применение психологических методик в исследовании проблемы; • задачи на применение математических методов исследования проблемы, доказательства гипотезы; • задачи на графическое и табличное представление материалов исследования 	<ul style="list-style-type: none"> • способность к широкому переносу принципов, методов научного познания в новые ситуации; • системность мышления • диалектичность мышления

Разрабатывая методику формирования у учителя опыта профессионально-творческой деятельности в рамках задачной системы обучения, мы опирались на работы Н.Ю. Посталюк [60], Г.К.Середы и В.А.Тюриной [68], Н.М.Яковлевой [84] и других исследователей. Сформулируем основные положения нашей методики:

– способ предъявления задач учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе формирования инновационно-творческой компетентности педагогов и обеспечивает поэтапное включение педагогов учителя в профессиональную деятельность более высокого уровня (В.П.Беспалько, Н.Ю.Посталюк, Н.М.Яковлева и др);

– задача формулируется полностью, что обеспечивает осознание педагогом всего ряда действий, ориентирует их на конечный результат и

обозначает «траекторию» движения к этому результату (В.Я.Ляудис, Н.Ю.Посталюк, Г.К.Середа, В.А.Тюрина и др.);

– разработка решения задачи идет путем коллективных поисков «ориентировочной» основы действий (В.Науман, Х.Люметс, Н.М.Яковлева и др.);

– с ростом уровня проблемности задач возрастает и уровень самостоятельности педагогов при их решении (В.П.Беспалько, Н.Ю.Посталюк, Н.М.Яковлева и др.);

– развертывание системы задач, направленной на формирование профессионально-творческих умений, происходит по схеме: алгоритмы - эвристики - творчество (В.П.Беспалько, Н.Ю.Посталюк и др.).

Поясним данные положения. В современных психолого-педагогических исследованиях убедительно доказано, что эффективность образовательного процесса достигается определенной организацией системы задач. Это организация в виде «цепочки» задач, в которой результат предшествующего действия (решения предыдущей задачи) становится средством реализации последующего (решения последующей задачи). Опираясь на данное положение и основываясь на собственных наблюдениях, в ходе педагогического эксперимента мы предъявляли не независимые, самостоятельные задачи, а их логическую последовательность, при которой информация, получаемая педагогом в процессе решения предыдущей задачи, была необходима ему для решения последующей.

Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач мы формулировали центральное задание, которое ориентировало педагога на конечный результат и обозначало «траекторию» движения к этому результату. Развертывание «цепочки» задач (в рамках отдельного занятия), объединенной центральной задачей, происходило в направлении снижения уровней проблемности. Как было показано в ходе эксперимента, такая организация способствует осознанию смыслов и целей, которые вводятся центральными заданиями, а освоение операционно-технических аспектов формируемой деятельности (при решении цепочки задач) становится осмысленным и внутренне мотивированным.

Общим направлением обучения являлось предъявление усложняющейся последовательности задач, причем с ростом уровня их проблемности параллельно возрастал и уровень самостоятельности учителей при их решении.

Конструируя методику формирования профессионально-творческих умений, мы основывались на том, что творчество есть деятельность интеллектуального плана, поэтому подготовка к ней должна основываться на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.). Исходя из этого, методика предъявления системы задач была построена нами по схеме: алгоритмы - эвристики - творчество.

Одна из основных задач, которая стояла перед нами, - это целостное включение педагогов в профессионально-творческую деятельность на всех этапах процесса формирования инновационно-творческой компетентности

педагогов. Одним из основных направлений целостного включения педагога в профессиональное творчество является интеграция педагогической теории и практики. Методически данная проблема отражает выбор схемы взаимосвязи теории с практикой. Данные исследователей и наш эксперимент продемонстрировал необходимость использования двух схем: 1) теория - практика - теория; 2) практика - теория - практика - теория.

Особенностью включения педагогов в профессионально-творческую деятельность по первой схеме является то, что им предлагалась педагогическая проблема. Исходя из этого, последовательность действий была следующей:

1) «теория» - теоретическое рассмотрение педагогической проблемы (лекции, семинары, конференции, консультации, самостоятельная работа с педагогической литературой и т.д.);

2) «практика» - разработка модели решения педагогической проблемы с последующей апробацией в реальной педагогической практике и корректировкой (практические занятия, консультации, индивидуальная работа, открытые занятия и т.д.);

3) «теория» - теоретическое осмысление полученных результатов, их интерпретация и научное оформление (самостоятельная работа, научно-практические семинары и конференции, творческие отчеты, экспертный совет, выставка работ и т.д.).

Особенность второй схемы состоит в том, что педагогам педагогическая проблема не предъявлялась, а выявлялась и формулировалась самостоятельно. Поэтому первым этапом включения педагогов в профессионально-творческую деятельность выступала «практика». На данном этапе деятельность учителя была направлена на наблюдение, анализ и оценку реальной педагогической действительности с целью самостоятельного выявления педагогических проблем, которые возникают в современном образовательном процессе. Основными формами включения педагогов в деятельность на данном этапе выступали следующие: посещение занятий коллег, самостоятельная работа по анализу и оценке своей профессиональной деятельности и выявлению возникших педагогических проблем, практические занятия по осмыслению (анализу и оценке) организации образовательного процесса и выявлению обобщенных педагогических проблем, требующих решения. Остальные этапы – «теория - практика – теория» отражали последовательность действий первой схемы.

Вышеизложенное определило методику формирования опыта профессионально-творческой деятельности по схемам взаимосвязи теории с практикой. Последовательность включения педагогов в деятельность по каждой схеме представлена в табл. 5.

Наш эксперимент показал, что первая схема «теория - практика – теория» наиболее эффективна на первом этапе формирования инновационно-творческой компетентности педагогов, вторая «практика - теория - практика – теория» - на втором и третьем этапах.

Методика формирования опыта профессионально-творческой деятельности

«Теория - практика – теория»	«Практика - теория - практика – теория»
1. Формулировка педагогической проблемы (центральной задачи) 2. Разработка путем коллективных поисков “ориентировочной” основы действий по решению центральной задачи 3. Самостоятельная работа учителя по построению модели действий на основе общей схемы «ориентировочной» основы действий 4. Самостоятельная работа учителя по реализации разработанного алгоритма решения задачи 5. Контроль и самоконтроль, анализ и самоанализ выполненного задания, корректировка профессиональной деятельности 6. Теоретическая интерпретация и оформление полученных результатов	1. Самостоятельная работа учителя по выявлению педагогической проблемы 2. Коллективная формулировка педагогической проблемы (центральной задачи) 3. Разработка путем коллективных поисков “ориентировочной” основы действий по решению центральной задачи 4. Самостоятельная работа учителя по построению модели действий на основе общей схемы “ориентировочной” основы действий 5. Самостоятельная работа учителя по реализации разработанного алгоритма решения задачи 6. Контроль и самоконтроль, анализ и самоанализ выполненного задания, корректировка профессиональной деятельности 7. Теоретическая интерпретация и оформление полученных результатов

Наше обращение к задаче как к средству формирования профессионально-творческих умений, развития и саморазвития личности учителя было продиктовано следующим:

– во-первых, задаче присущи высокие диагностические качества, позволяющие диагностировать не только уровень знаний, умений, способностей учителя, но и их качественные характеристики;

– во-вторых, задача характеризует диалектическое единство цели и средства ее достижения, то есть выступает и как способ задания цели обучения, и как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации и дифференциации обучения;

– в-третьих, мы исходили из того, что процесс формирования инновационно-творческой компетентности педагогов, в частности, их профессионально-творческих умений носит поэтапный характер и предусматривает постепенное продвижение педагогов с одного уровня

деятельности на другой. Использование системы задач различной степени сложности позволяет сделать этот процесс управляемым.

Итак, мы рассмотрели методику формирования опыта профессионально-творческой деятельности на всех этапах формирования инновационно-творческой компетентности педагогов.

4.3. Технология портфолио как ведущая технология обобщающего этапа формирования инновационно-творческой компетентности педагогов ДОО

Объективные механизмы оценки деятельности педагога ДОО, стимулирующие профессиональное и личностное развитие, с каждым годом приобретают все большее значение. В связи с чем в последнее время стал использоваться такой способ предъявления педагогических профессиональных достижений, как портфолио. Технология портфолио позволяет не только представлять объективную информацию о качестве работы воспитателя, но и фиксировать динамику изменения в развитии инновационно-творческой компетентности педагогов.

На сегодняшний день используется множество дефиниций понятия «портфолио». Большинство из них соотносят его со сферой образования и связывают с применением метода портфолио в практико-результативной деятельности. Портфолио есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей и конкурентоспособного выхода на рынок труда [47, с. 60].

Поскольку существует множество определений портфолио, необходимо ввести базовое различие понятия «портфолио», которое используется в позициях [49, с. 58]:

1) портфолио-технология - современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности;

2) портфолио-продукт – в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

Современное содержание понятия «портфолио» включает в себя совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца (К. Воуэрс, Т.Г. Новикова, М.А. Пинская, Е.Е.Федотова и др.); форму целенаправленной систематизации, непрерывной самооценки, коррекции результатов и достижений (К. Вульф, Г.Б. Голуб, Р.Корнойер, А.С. Прутченков и др.); средство самопрезентации и карьерного роста (А. Лоуренсен, М.А. Чошанов и др.).

Большинство отечественных исследователей считают портфолио формой представления результатов профессиональной деятельности. В их трудах предлагаются следующие определения этого инструмента:

– комплект документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения в различных областях (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова) [53, с. 139];

– коллекция работ, демонстрирующая усилия, достижения и прогресс, достигнутый за определенный период времени обучения (М.А. Пинская, Н.М. Савина) [54, с. 12; 66, с. 2];

– выставка достижений по одному или нескольким направлениям за определенный отрезок времени (Н.М. Савина) [66, с. 2];

– антология работ, составленная при непосредственном участии педагога в отборе материалов, а также анализе и оценке полученных результатов (Н.М. Савина) [66, с. 2];

– индивидуальная, персонально подобранная совокупность разноплановых материалов, которые представляют образовательные результаты в «продуктном» виде и содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории педагога (И.А.Кныш, И.П. Пастухова) [38, с. 69];

– визитная карточка или досье, дающие представление о предполагаемых возможностях специалиста (И.Н. Аляева, Г.Н. Левашова, Л.Ф. Парубец) [40, с. 11];

– рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения (М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольникова) [11, с. 42].

Современное содержание понятия «портфолио» включает в себя совокупность образцов работ и документов, иллюстрирующих возможности и достижения его владельца, форму целенаправленной систематизации, непрерывной самооценки, коррекции результатов и достижений, средство самопрезентации и карьерного роста. Однако все исследователи сходятся в одном, что портфолио понимается как практический замысел, предполагающий самостоятельное целеполагание, планирование, выполнение и оценку деятельности.

Портфолио рассматривают как систематически и специально организованный сбор доказательств, который служит способом фиксирования, накопления материалов и оценки процесса обучения, способом системной рефлексии на собственную деятельность и представлением её результатов; как диагностический конструктор, составляющие которого подбирают в зависимости от вида портфолио и решаемой дидактической задачи [32, с. 93-94].

Портфолио представляет собой новую технологию повышения уровня самообучения, самовоспитания, самообразования и саморазвития педагога ДОО. Оно служит динамичному процессу осознания своих возможностей, проектирования и выстраивания путей реализации поэтапных жизненных и профессиональных планов и позитивному изменению личности [47, с. 62].

Как психолого-педагогический инструмент, портфолио позволяет решать целый спектр задач и выполняет разнообразные функции в профессиональной деятельности и формировании инновационно-творческой компетентности

педагогов. Изучение педагогических и психологических исследований, посвященных проблемам использования портфолио, показало, что существует три аспекта [31] реализации данного инструмента (рисунок 2): портфолио накопительного вида (1), портфолио рефлексивного вида (2) и портфолио-процесс (3).

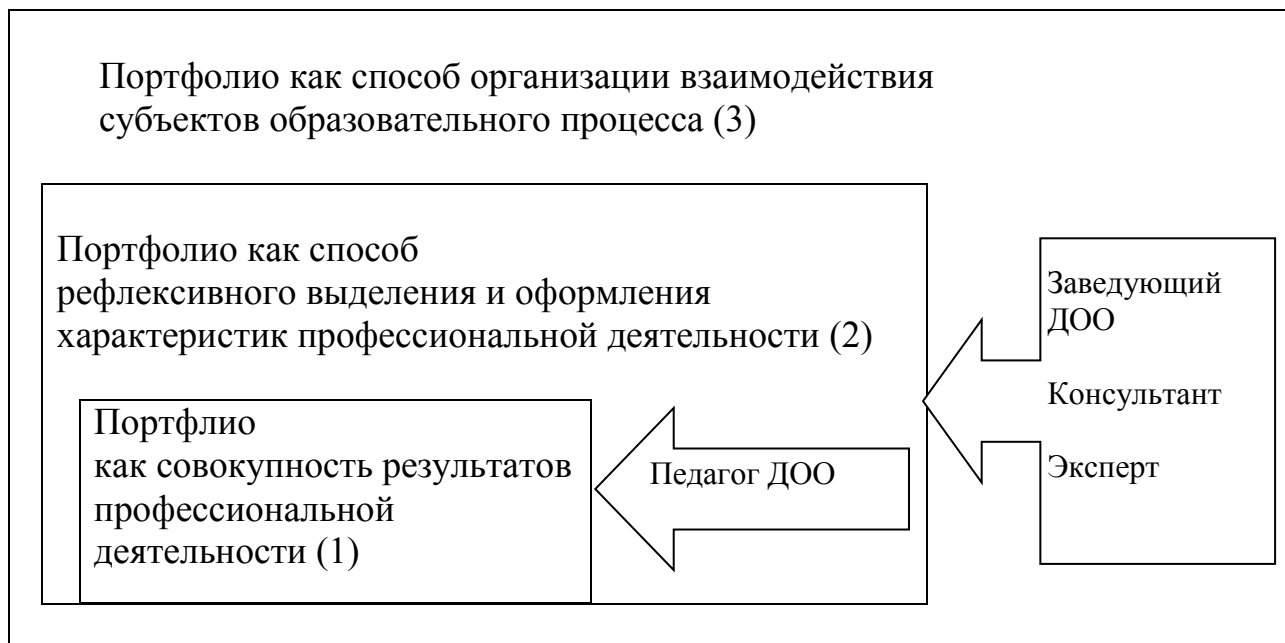


Рис. 2. Аспекты реализации портфолио

Педагоги дошкольной организации используют в своей профессиональной деятельности портфолио со следующими целями:

- формирование навыков рефлексии профессиональной деятельности, успехов, затруднений, значимых моментов;
- установление доверительных отношений с коллегами, конструктивного взаимодействия с руководством и партнерами;
- наглядная демонстрация результатов своего личностно-профессионального развития;
- обобщение и систематизация профессионального опыта;
- объективная оценка результатов профессиональной деятельности;
- представление и обсуждение достигнутых результатов саморазвития и самообразования с руководством;
- презентация результатов своей деятельности всем заинтересованным лицам.

Конечную цель портфолио многие педагоги видят в доказательстве прогресса обучения по результатам, приложенным усилиям, материализованным продуктам воспитательно – образовательной деятельности педагога.

Задачи, решаемые посредством портфолио, мы изобразили графически в виде пирамиды (рисунок 3).

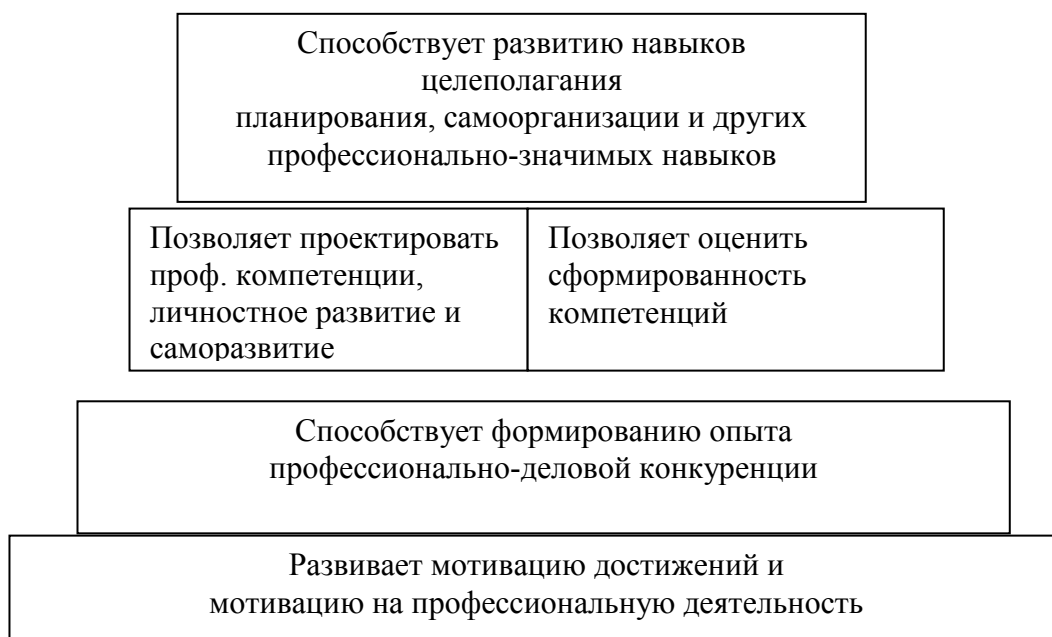


Рис. 3. Пирамида задач, решаемых с помощью портфолио

Очевидно, что базовые, расположенные в фундаменте, задачи определяют сущность портфолио, как психолого-педагогического инструмента в профессиональной деятельности. С инструментальной точки зрения следует дифференцировать задачи и результаты, достигаемые с помощью портфолио по таким объектам реализации, как профессиональная деятельность и личность педагога.

Портфолио позволяет проследить индивидуальный прогресс педагога ДОО, достигнутый им в профессиональной деятельности, оценить эти достижения. Вышестоящее руководство посредством оценки портфолио педагога имеет в дальнейшем возможность на его основе включить педагога в кадровый резерв, дать итоговую оценку профессиональных достижений, а также учесть их при выстраивании его дальнейшей траектории развития, присвоении квалификационной категории, присуждении места в конкурсе и т.д.

Разнообразие моделей портфолио, различия образовательных и профессиональных сфер, конкретных целей и требований к комплектованию дали основание для выявления классификации типов портфолио: по видам практико-результативной деятельности; по субъекту деятельности; цели и ситуации использования; по характеру и структуре; по времени создания; по способу обработки и презентации информации; по изучаемой дисциплине [74].

Анализ научной литературы [7], [51], [78] позволил нам выделить следующие основные типы портфолио.

1. Портфолио документов. Данный тип представляет собой портфель сертифицированных индивидуальных образовательных достижений педагога. В качестве документов могут быть представлены грамоты, дипломы, сертификаты, удостоверения и т.д. Каждый подтвержденный документ имеет

свой определенный вес, выраженный в баллах. Итоговый документ представляется в виде дополнительного приложения к диплому. Оно включает в себя итоговый балл, перечень и оценку всех документов, входящих в его состав. Преимуществами портфолио документов является возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио педагога. Однако оно не дает полного представления о результатах профессиональной деятельности педагога ДОО, не описывает траекторию индивидуального развития, не раскрывает личность педагога, его творческую направленность, специфические особенности работы с детьми и родителями и т.д.

2. Портфолио работ. Этот тип включает в себя совокупность научно-исследовательских, проектных, творческих и других работ. Они сопровождаются описанием и документальным подтверждением. Портфолио в данном случае отражает участие педагога ДОО в конкурсах, конференциях, практикумах, семинарах, олимпиадах, концертах, фестивалях, его достижения в профессиональной деятельности, затрагивающие как его личное участие, так и участие подготовленных им воспитанников. Портфолио работ позволяет дать качественную оценку деятельности педагога ДОО, оно формирует представление о динамике развития педагога в области профессиональной деятельности, направленности его интересов, уровне педагогического мастерства. Недостатком является то, что качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в рейтинг педагога в качестве суммарной составляющей.

3. Портфолио отзывов. Данный тип портфолио включает в себя характеристики профессиональной деятельности педагога ДОО, представленные коллегами, заведующим дошкольной образовательной организации, родителями воспитанников, методистами, экспертами и др. Отзывы могут быть оформлены в виде рецензии, рекомендательного письма, заключения, эссе, статьи и т.д. Педагог сам также представляет анализ результатов собственной профессиональной деятельности, оценку уровня компетентности. Самооценка педагогом самого себя выступает несомненным преимуществом, поскольку педагог подходит осознанно к профессиональной деятельности, выбора направления для дальнейшего развития. Ограничением выступает формализация, сбор и учет отзывов.

4. Комбинированный (интегративный) портфолио. Представляет собой различное сочетание вышеперечисленных видов портфолио. Это сочетание позволяет усилить преимущества и компенсировать ограничения.

5. Электронное портфолио (web-портфолио). Web-портфолио (web-portfolio) представляет собой web-базируемый ресурс (web-сайт), который отражает рост учебных или профессиональных достижений владельца [49, с. 58]. Неотъемлемым преимуществом данного вида портфолио является наличие у педагога возможности продемонстрировать результаты своих профессиональных достижений в глобальной сети Интернет перед родителями воспитанников, вышестоящим руководством. Это также будет способствовать широкому распространению опыта работы педагогов ДОО за пределами

территории расположения дошкольной организации. Портфолио может стать основой на развития сетевого взаимодействия педагогов из разных организаций, значительным образом отдаленных территориально.

Электронный портфолио помогает строить различные визуализации – таблицы, диаграммы, графики, создавать презентации. Кроме того, электронное портфолио является гибким для внесения в него изменений, у педагога существуют большие возможностей для его художественного оформления согласно своим вкусам и предпочтениям. Наличие web-портфолио позволяет педагогу ДОО позиционировать себя как компетентного специалиста, готового успешно работать в условиях информационного общества, используя при этом формирующую обратную связь, позволяющую устранять недостатки и повышать уровень профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность включает в себя информационную компетентность, следовательно, современный педагог должен в совершенстве владеть навыками информационных технологий. Соответственно, разработка web-портфолио отражает не только динамику профессионального развития педагога, но и способствует совершенствованию информационной компетентности в процессе его создания средствами различных IT-технологий.

При оформлении портфолио педагога ДОО необходимо соблюдать следующие принципы работы:

- систематичность и регулярность самомониторинга;
- достоверность;
- объективность;
- аналитичность, нацеленность педагога на повышение уровня профессионализма и достижение более высоких результатов;
- структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- аккуратность и эстетичность оформления.

Исходя из анализа научной литературы [39], мы выделили наиболее распространенные разделы портфолио педагога дошкольной образовательной организации.

Так, портфолио начинается с общих сведений о педагоге. Этот раздел включает в себя такую информацию, как ФИО, дата рождения, образование, стаж педагогической работы, стаж работы в данной организации, повышение квалификации, наиболее значимые награды, дипломы, грамоты, благодарственные письма и другие документы по усмотрению педагога. Общие сведения позволяют оценить динамику индивидуального развития педагога.

В разделе «Научно-методическая деятельность» («Методическая деятельность») педагога отмечается деятельность, затрагивающая вопросы, связанные с развитием, воспитанием и обучением дошкольников, анализ опыта работы и его представление. Отмечается участие педагога в конкурсах профессионального мастерства, внедрение инновационных форм и методов работы, методической работе, реализуемой как в ДОО, так и на муниципальном, региональном, федеральном уровнях и т.д. Педагоги

включают в данный раздел информацию об организации, проведении и участии педагога в мастер-классах, семинарах, «круглых столах», конференциях, проведении научных исследований, применение информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности и т.д.

Материалы по работе с детьми и их родителями входят в состав раздела «Творческая деятельность» («Внеурочная деятельность»). Он включает в себя сценарии проводимых мероприятий, конспекты занятий, стратегические планы развития, анкеты, диагностики, материалы консультаций родителей, тематические копилки, презентации, фото-, видео-, аудиоматериалы, наглядные материалы, программы работ факультативных занятий, кружков и многое другое.

Раздел «Результаты педагогической деятельности» («Достижения воспитанников») отражает результаты участия воспитанников в различного рода конкурсах, соревнованиях, выставках, фестивалях; результаты диагностического обследования детей; анализ профессиональной деятельности педагога за определенный период времени на основании результативности участия дошкольников в различных мероприятиях; сведения об успеваемости воспитанников в школе и т.д. Профессиональная компетентность педагога ДОО во многом зависит от его аналитических умений, т.е. способностей наблюдать, диагностировать уровень развития, воспитания и степени обученности каждого ребенка, анализировать каждую конкретную педагогическую ситуацию, оценивать их и учитывать при организации педагогического воздействия.

Раздел «Предметно-пространственная среда» включает в себя информацию о помещении ДОО (паспорт кабинета, описание различных зон, фотоматериалы), описание и фото макетов, схем, описание авторских дидактических игр, уголков и т.д. Здесь отражается умение педагога создание комфортную, благоприятную, развивающую среду для ребенка.

В свою очередь раздел «Учебно-материальная база» охватывает списочный состав справочной, художественной литературы, журналов, наглядных пособий, сборников задач, упражнений, наличие технических средств обучения, компьютера и компьютерных средств обучения и др.

Раздел «Отзывы о педагоге» позволяет дать объективную характеристику педагогу. Он включает в себя отзывы со стороны администрации, коллег, родителей. Они могут быть выражены в виде характеристики, итогов контроля, проверок, благодарственных писем, публикаций в СМИ, результатов анкетного опроса и т.д.

Раздел «Общественная деятельность педагога» раскрывает личность педагога. Здесь находит свое отражение его участие в волонтерских акциях, выступлениях на праздниках, участие в аттестационных комиссиях, спортивных мероприятиях, конкурсных жюри, экспертной деятельности и т.д.

Умение создать портфолио неразрывно связано с моделью, структурой и технологиями проектирования информационно-образовательного пространства как образовательного учреждения в целом, так и личного информационно-образовательного пространства. Оно может рассматриваться только в

совокупности баз данных и модулей конкретных показателей, формирующихся на основе мотивационного подхода [47, с. 62].

В соответствии с функциями образовательная технология «Портфолио» предполагает организацию поэтапной деятельности [10]:

1. Мотивация и целеполагание по созданию портфолио-продукта.
2. Разработка структуры материалов.
3. Планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов к презентации.
4. Сбор и оформление материалов – тренинги к консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио, рефлексия деятельности на этапе.
5. Пробы и презентации – рефлексия деятельности на этапе, тренинги и консультации по формированию необходимых знаний и навыков создания и презентации портфолио, доработка критериев оценивания.
6. Презентация в рамках цели создания и использования – рефлексия деятельности на этапе.
7. Оценка результатов деятельности по оформлению и использованию материалов портфолио – итоговая рефлексия деятельности.

Портфолио, в отличие от традиционных контрольно-оценочных средств, содержит более объективные данные, показывающие исчерпывающую деятельность. Педагог ДОО сам заполняет свой портфель достижений и воспринимает его как самооценку возможностей и достижений. В работе с портфолио педагог сравнивает свои достижения; у него развивается способность к рефлексии, более объективным становится представление о своих возможностях.

Итак, портфолио предоставляет возможность педагогу ДОО продемонстрировать наиболее успешные результаты своей профессиональной деятельности, динамику развития, тем самым, подтвердив (или нет) свою профессиональную компетентность. Несомненным достоинством портфолио является возможность объединения качественных и количественных оценок деятельности педагога ДОО. Также в рамках портфолио у педагога существует возможность наглядно представить результаты своей деятельности, провести самоанализ, работник может дать самооценку, работодатель же в свою очередь имеет возможность проследить профессиональный рост, увидеть все положительные стороны развития педагога, а также недостатки, которым в дальнейшем возможно будет найти решение. Еще одним достоинством технологии портфолио является организация на его основе аттестации педагогических работников ДОО, использование при прохождении лицензирования, аккредитации организации. Причем посредством портфолио возможна не только оценка профессиональной компетентности педагога, но и определение его вклада в развитие дошкольной организации, что немаловажно. Портфолио обеспечивает преемственность этапов личностного и профессионального развития педагога, оказывает содействие в планировании, наблюдении и коррекции траектории развития, в дальнейшем становясь

подтверждением профессиональной квалификации педагога ДОО. Портфолио мотивирует педагога к самообразованию, самореализации, достижению высоких результатов.

Минусов у портфолио немного, в частности можно выделить такие, как ограниченные возможности доступа в сеть «Интернет» и отсутствие навыков использования ИКТ при формировании электронного портфолио; при ведении обычного портфолио наблюдаются затраты на печать материалов, фотографий, покупку дисков, флеш-карт и т.д.; возможно проявление низкого уровня заинтересованности со стороны как самого педагога, так и администрации ДОО в формировании и использовании портфолио.

Таким образом, портфолио представляет собой технологию, которая объединяет в себе объективную оценку деятельности педагога и самооценку. Оно позволяет систематизировать накапливаемый опыт профессиональной деятельности, анализировать его, после чего определять векторы дальнейшего развития своей профессиональной деятельности. Портфолио оказывает несомненное влияние на процесс становления профессиональной компетентности педагога ДОО, становясь своеобразным условием развития. Проектирование индивидуальной траектории становления профессиональной компетентности на основе портфолио становится инструментом достижения педагогом успешности и одной из оценочных норм уровня профессионализма. Портфолио позволяет педагогу увидеть собственные внутренние и внешние ресурсы, которые выступают стимулом к непрерывному самообразованию.

Применение портфолио обусловлено его высокой значимостью в процессе становления профессиональной компетентности, оно позволяет учитывать результаты, достигнутые педагогом ДОО в разнообразных видах деятельности. Использование портфолио как технологии позволяет помочь решить проблему, связанную с объективным оцениванием профессиональной компетентности педагога. Следует отметить, что сегодня установленного образца портфолио или исчерпывающего перечня материалов, входящих в него, не существует. К тому же в настоящее время недостаточно методических разработок в области создания и поддержания портфолио. Соответственно, возникает объективная потребность в методических рекомендациях, адресованных в первую очередь педагогам ДОО, по разработке портфолио, удовлетворяющим современным требованиям в области дошкольного образования.

4.4. Адаптация современных методов обучения для формирования инновационно-творческой компетентности педагогов

Выбор методов формирования инновационно-творческой компетентности педагогов определяется огромным количеством факторов, в том числе и особенностями обучения взрослых.

Н.И. Мицкевич выделяет следующие особенности обучения взрослого человека [46]:

- наличие внутреннего побуждения к учению, помогающее самому ставить себе задачу, строить план ее решения и осуществлять его;
- самостоятельность как умение организовать процесс решения задачи и управлять им в соответствии с этой задачей;
- зависимость степени включенности человека в процесс обучения от автономности мышления, способности к нововведениям, к сотрудничеству, способности учиться и передавать другим приобретенные знания;
- мобильность;
- постоянное стремление человека строить профессиональную деятельность на основе новой информации как способе его самовыражения и саморазвития.

Далее представим сущность и особенности методов формирования инновационно-творческой компетентности педагогов.

На ориентирующем этапе активно используются пассивные методы - педагог воспринимает информацию, сам ее изучает, и освоение полностью зависит от него. К ним относят:

1. Шедоуинг (англ. Job Shadowing - «рабочая тень») - обучение педагогов, которые собираются или только начали работать в ДОО. Суть его в том, что обучающийся сопровождает опытного сотрудника в реальной обстановке, следует за ним как тень в течение рабочего дня и наблюдает, как он выполняет профессиональные обязанности. Достаточно двух-трех дней, чтобы и новый сотрудник, и опытный сотрудник определились по поводу работы [80].

Следует отметить, что данный метод - не самый эффективный, но один из просто реализуемых и незатратных. Особенности метода заключаются в том, что данный метод:

- позволяет определить, подходит ли сотруднику работа (т.е. хочет ли он заниматься этой деятельностью или нет, разделяет ли он ценности корпоративной культуры, в том числе и направленность на творчество в профессиональной деятельности, и т.п.), а руководителю при принятии решения о найме – сотрудник;
- позволяет новичку получить представление о коллективе и корпоративной культуре ДОО, а также о процессе работы. Минусы: потерянное время того сотрудника, которого сопровождала «тень»; возможно, доступ стажеров к конфиденциальной информации.

2. Самообучение - еще одна незатратная технология. Новичку дается вся необходимая документация (образовательные программы, учебно-тематические планы и пр.), и он самостоятельно ее изучает. Также ему можно вручить книги, методические пособия для ознакомления, а затем провести мини-экзамен.

В целом самообучение – очень хорошая технология, которая подходит не только для молодых, но и для опытных педагогов. В образовательной организации можно создать книжный клуб: педагоги в свободное время читают профессиональную литературу, затем на заседании клуба рассказывают, что

узнали интересного, какие новшества предлагаются авторами к внедрению, в чем их суть.

Однако следует обратить внимание на то, что если на первых порах данная технология работает хорошо, то затем интерес к ней может угасать и вовсе сойти на нет. Возможно, это происходит по причине лени сотрудников, или им жалко тратить свое личное время на самообучение. Поэтому здесь важна роль самого руководителя – насколько он продвигает данную форму работы.

Для поддержки интереса к книжному клубу важно сформировать в ДОО корпоративную библиотеку - информационное хранилище, в котором есть не только печатная продукция, но и компьютеры с доступом в интернет, электронная и видеопродукция (ссылки на нужные сайты, презентации, записи вебинаров, выступлений, мастер-классов, видеокурсы и т.п.). Для обучения начинающих педагогов может быть использован «обязательный минимум», т.е. сотрудник должен в конкретные сроки прочитать определенные книги, статьи и рассказать руководителю, о чем он читал, ответить на вопросы. Это обязательная форма самообразования сотрудников, которая гарантирует его развитие.

3. Технология Elearning (сокр. от англ. Electronic Learning) - система обучения с использованием информационных и электронных технологий (или дистанционная форма обучения). Прежде всего, она эффективна при необходимости массового обучения педагогов ДОО. Применяется на активном этапе. Когда всем или большинству сотрудников необходимо повысить компетентность в определенной области, в том числе и по проблеме формирования инновационно-творческой компетентности [67].

Многие ДОО реализуют такую форму обучения. По сути, педагоги становятся студентами. Данная форма требует больших первоначальных вложений, а также дальнейшей техподдержки и администрирования. Электронное образование имеет ряд преимуществ перед традиционным:

- Свобода доступа - обучающийся педагог может заниматься практически в любом месте без отрыва от основной работы.

- Снижение затрат на обучение - педагогу не нужно приобретать методическую литературу, только носитель информации.

- Гибкость обучения - продолжительность и последовательность изучения материалов слушатель выбирает сам, полностью адаптируя процесс обучения под свои возможности и потребности.

- Возможность развиваться «в ногу со временем» - слушатели приобретают навыки и знания в соответствии с новейшими технологиями и стандартами.

- Потенциально равные возможности обучения - оно не зависит от качества условий в конкретном учебном заведении.

- Возможность определять критерии оценки знаний - по которым оцениваются знания, полученные слушателем в процессе обучения.

4. Вебинары – еще одна форма обучения, которая активно развивается. Они проводятся в режиме онлайн в сети Интернет и похожи на обычные семинары.

Преимущества вебинаров по сравнению с дистанционной формой обучения: сотрудники общаются с ведущим, могут задавать и отвечать на вопросы, уточнять информацию.

Здесь должно быть учтено удобство проведения вебинаров для сотрудников ДОО - это послеобеденное время, когда дети спят. Также это может быть вечером после работы, но тогда сотрудникам необходимо иметь компьютер с выходом в интернет и выделить для этого время. Если кому-то не удалось присутствовать на вебинаре, должна быть учтена возможность просмотреть его в записи.

5. Лекции, конференции, мастер-классы также относятся к пассивным формам формирования инновационно-творческой компетентности педагогов и позволяют сформировать когнитивный компонент инновационно-творческой компетентности педагогов, но не навыки. Таким образом, сотрудники могут получить информацию, представление о новой технологии или увидеть ее применение на практике (если речь идет о мастер-классах), обменяться мнениями с коллегами, познакомиться с иными взглядами на ту или иную педагогическую тему (например, на конференции), в том числе и связанную с педагогическим творчеством.

Руководители должны четко представлять, что желательно получить в итоге. Если ставится информационная или просветительская цель, то эти технологии обучения подойдут. Если же необходимо, чтобы педагог чему-то научился, например, какой-то продуктивной деятельности или модели поведения, то следует прибегнуть к другим методам (семинарам, практикумам, тренингам). Или же «разбавлять» те же лекции играми, упражнениями, заданиями и т.п.

Активные методы обучения и технологии применяются на активном этапе формирования инновационно-творческой компетентности педагогов и предусматривают формирование творческих умений и навыков педагогов. Представим их особенности и сущность:

1. Тренинг (от англ. train, training - обучать, воспитывать; подготовка, тренировка, дрессировка). В тренингах можно изменить некие настройки и программы, модели управления своим поведением и деятельностью, сформировать или развить уже существующие навыки (профессиональные и личностные), расширить их диапазон.

2. Методы практической психологии (групповое взаимодействие, обратная связь, практические упражнения и игры) находят место при проведении семинаров и практикумов, организованные корпоративно с привлечением опытных сотрудников ДОО или приглашенных специалистов (профессионалов из других ДОО, ученых-практиков).

3. Технология наставничества (менторство) является основным методом формирования инновационно-творческой компетентности

начинающих педагогов: более опытный сотрудник делится знаниями, умениями и навыками с неопытным новичком на протяжении определенного времени. Наставничество максимально эффективно.

В ДОО должно быть прописано Положение о наставничестве. Это первый важный момент.

Надо понимать, что наставничество – это ответственность, поэтому необходимо компенсировать затраты опытному педагогу, например, дополнительными баллами к зарплате, премией, бонусами. Также важно, чтобы наставник понимал, что размер и выплата бонусов зависят от результата сданного новичком «экзамена» по окончании периода обучения. Это будет мотивировать опытного педагога более качественно подходить к обучению начинающего. Иногда технология наставничества работает, даже если ДОО не тратит на это финансовые ресурсы. Всегда есть люди, которые в силу своих личностных качеств хотят помогать другим.

Бывает и так, что Положение о наставничестве и материальное стимулирование наставников есть, а педагоги обучают новичков с нежеланием и некачественно. И это зависит от личностных качеств самого наставника. В связи с этим руководителю надо с особым вниманием подойти к подбору наставников. Если человек не любит делиться опытом, передавать знания, то ничего не получится.

Если в ДОО есть опытные педагоги, готовые делиться знаниями, то вы должны научить их, как грамотно и качественно доносить информацию до подопечных и формировать у них умения. Среди имеющихся технологий наставничества наиболее эффективная - пятишаговая технология:

- «Я расскажу, ты послушай» (1-й шаг). Важно только рассказывать начинающему педагогу о какой-либо деятельности, технологии, методе, приеме работы и не показывать их. Когда наставник одновременно и объясняет, и показывает, все внимание новичка приковано к демонстрации. Он практически не слышит того, о чем наставник ему говорит. И если в это время говорится о ключевых моментах, например, о каком-то табу, то человек не акцентирует на этом внимания. В дальнейшем из-за этого могут возникнуть недоразумения, сложности, проблемы.

- «Я покажу, ты посмотри» (2-й шаг). При показе того или иного метода и т.п. можно еще раз пояснить что-либо – это усилит восприятие и даст возможность повторить материал.

- «Давай сделаем вместе» (3-й шаг). Не всегда корректно «тренироваться» на детях или их родителях (например, если речь идет о модели поведения, коммуникационном акте), поэтому отработать умение можно в ролевых играх, кейсах и еще раз вместе проговорить ту или иную формулу, проделать то или иное действие.

- «Сделай сам, я подскажу» (4-й шаг). Вы даете возможность воспитателю самостоятельно что-то сделать, но при этом оказываете поддержку. Если у начинающего педагога все получается, можно переходить к завершающему шагу.

- «Сделай сам, расскажи, что сделал» (5-й шаг). Молодой педагог выполняет задание, затем объясняет, почему он поступил так, а не иначе. То есть он понимает, что делает, и выполняет это сознательно. Если он смог объяснить, следовательно, пропустил это через себя. Запоминание через осознание гораздо эффективнее [48].

4. Коучинг (англ. coaching – обучение, тренировка). Термин пришел в русский язык из английского и получило значение «переносить людей с их места туда, где они хотят быть». Коучинг - метод консалтинга и тренинга. Используется с целью повышения эффективности и раскрытия потенциала человека для решения его личных и деловых задач [61, С. 80].

Основные принципы коучинга:

1. Вера в потенциал и большие способности человека.
2. Все ответы находятся в голове у самого человека. Путь к ним помогает найти коуч.
3. Сотрудник берет на себя ответственность через осознание.
4. Открытость и доверие.
5. Безоценочное отношение к сотруднику и ситуации.
6. Осознанное использование инструментария.

Работа с коучем предполагает достижение позитивно сформулированных целей, результатов в жизни и работе.

Перечисленные выше активные методы формирования инновационно-творческой компетентности педагогов (тренинг, семинары и практикумы, наставничество, коучинг), в отличие от пассивных методов получения знаний, приводят к практическому освоению нового или изменению «старого» поведения, приобретению более совершенных трудовых навыков для профессионального и личностного развития. Другими словами, эти методы способствуют овладением творческой деятельностью.

3. Поддерживающие технологии формирования инновационно-творческой компетентности педагогов. Во время обучения новых сотрудников необходимо отвечать не только за их профессиональную адаптацию, но и за социальную. Творческая деятельность предполагает сотрудничество, умение взаимодействовать. Особенно это важно для начинающих педагогов. Начинаящий педагог должен влиться в коллектив и комфортно себя чувствовать в нем.

1. Баддинг (англ. budding, от buddi – приятель). Один из сотрудников (назовем его опекуном) отвечает за то, чтобы интегрировать вновь прибывшего в корпоративную атмосферу, подружить со всеми. Баддинг подразумевает поддержку в достижении целей (личных или корпоративных), а также в приобретении новых навыков [9].

Опекуном может быть, как наставник, так и другой педагог, например, психолог или напарник, вместе с которым новый воспитатель будет работать в одной группе. При выборе опекуна руководителю следует обратить внимание на его личность. Если это некоммуникабельный или не пользующийся авторитетом человек, могут быть проблемы с интеграцией новичка. Опекун

должен быть авторитетной личностью, своего рода «душой компании». Баддинг можно определить, как помощь, руководство и защиту одного человека другим [61, с. 80].

Этот метод обучения, основанный на предоставлении друг другу информации и (или) установлении объективной и честной обратной связи; подразумевает поддержку в достижении целей (личных или корпоративных), а также в приобретении новых навыков, в том числе и творческих.

Баддинг используется:

- Для обучения сотрудника в процессе адаптации к новому рабочему месту (в том числе при ротации персонала внутри организации).
- Для повышения эффективности процесса творческих преобразований в организации.
- Для передачи информации между сотрудничающими организациями.

2. Сторителлинг (англ. storytelling – рассказывание историй). Это неформальный метод обучения персонала, целое искусство, которое сочетает в себе психологические и управленческие аспекты и дает возможность донести до человека некую историю, которая будет мотивировать его к действию [79].

На протяжении столетий человек черпает мудрость из сказок, которые доказывают свою эффективность в познании, «что такое хорошо и что такое плохо». Поэтому в управлении и развитии сотрудников можно использовать сказки, истории, легенды.

Существует несколько видов или уровней сторителлинга:

- Про себя.
- Про других сотрудников.
- Про другие ДОО.
- Философский уровень – легенды и притчи.

Важно также правильно рассказать историю. Структура рассказа должна быть следующей:

- Введение (т.е. необходимо погрузить воспитателя в ситуацию, время и место событий).
- Основная часть (рассказ самой истории).
- Развязка (очень важно включить в историю некий переломный момент: было хорошо, что-то произошло и стало плохо, или наоборот. Иначе история неинтересна).
- Выводы (слушатель может не сделать нужного вам вывода, поэтому необходимо подвести его к этому, объяснить).

3. Обсуждение индивидуального плана развития с начинающим сотрудником. Важным моментом в процессе обучения и только поступивших педагогов является учет их запросов. Для этого раз в год или каждое полугодие руководитель и педагог встречаются и обсуждают, что получилось или не получилось, почему, что необходимо делать дальше. То есть ведется диалог по созданию плана формирования инновационно-творческой компетентности педагогов. Руководитель должен выделить время и место для такой встречи,

чтобы никто не мешал им. О том, что состоится такая беседа, педагог должен быть извещен заранее, чтобы подготовиться к ней. Продолжительность встречи – от 15 минут до полутора часов.

Структура беседы

1. Цель (для чего встретились, сколько потребуется времени на разговор).

2. Предоставление сотруднику возможности самому себя оценить (обсуждение: какие цели были поставлены, что получилось в итоге. Как он оценивает свою эффективность).

3. Оценка сотрудника руководителем (только после того, как сам педагог себя оценил, вы высказываете свое мнение. Сравните оценки).

4. Постановка цели развития (каких компетенций не хватает педагогу; что и к какому сроку нужно изменить).

5. Выяснение мнения сотрудника: какие способы развития он предпочитает, какие условия, средства, имеющиеся в ДОО и вне ее, могут способствовать его развитию.

6. Обсуждение вариантов отслеживания изменений к лучшему.

7. Составление плана и определение способов оценки результатов.

Все названные методы соотносятся с задачами каждого конкретного этапа формирования инновационно-творческой компетентности педагогов.

Поддерживающие технологии формирования инновационно-творческой компетентности педагогов отражают коллективный характер творчества.

Освоение педагогом-практиком инновационно-творческой деятельности и создание на ее основе новых образцов образовательной практики предполагает взаимодействие с другими педагогами. В данном случае все они выступают исследователями, инноваторами.

Педагог-исследователь - это феномен, генетически принадлежащий практическому педагогическому сообществу. Осуществляемая им исследовательская деятельность, цели которой изменяются от прагматических (относящихся к сфере практики) до просоциальных (реализуемых в сфере науки), а результаты - от эмпирических (субъективно значимых) до теоретических (объективно значимых), формируется на основе практико-педагогической деятельности.

Такой педагог-исследователь осознает значимость исследовательской деятельности для преобразования практики. У него сформировано ценностное отношение к этой деятельности как к эффективному средству преобразований. Инструментальная основа осуществляемой им исследовательской деятельности расширяется и преобразуется. Она оснащается разнообразными методами научного познания, среди которых появляются теоретические методы. Исследования такого педагога не ограничиваются только опытно-экспериментальной работой, что позволяет ему выйти за рамки традиционных отношений к объекту исследования и дальнейшего преобразования (опосредуемых эмпирическими методами исследования). Теоретические методы исследования позволяют создавать гипотетический образ новой практики. Недостаток образцов, которые можно было бы адаптировать к условиям образовательной

организации инновационного типа, обращает педагогов не только к поиску недостающих знаний, но и к их производству, вовлекая их в процессы исследования, выходящего за рамки эмпирического.

Организация сообществ педагогов-исследователей нуждается в сопровождении, в регулировании со стороны руководителей, либо ученых. Тем самым осуществляется кооперация педагогической науки и практики как условие эффективной деятельности педагога-исследователя «от практики». Педагог-исследователь действует в составе соорганизованного субъекта исследовательской деятельности, тем самым осуществляя «вклады» в общий результат исследовательского процесса.

Совместная деятельность ДОО и вуза подтвердила, что сегодня педагоги не только нуждаются в дополнительных знаниях по педагогике, психологии для преодоления затруднений, возникающих в процессе решения профессионально-творческих проблем, но стремятся к освоению, исследованию педагогической деятельности, ставя для себя новые профессионально-творческие задачи, становясь авторами преобразований педагогической действительности, реально влияя на нее, активно формируя и развивая собственную инновационно-творческую компетентность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наш эксперимент показал, что работа в условиях активного внедрения новых идей и технологий, в поиске эффективных путей достижения высоких результатов в образовательном процессе сопровождается проявлением склонностей и стремлений заниматься инновационно-творческой деятельностью. Такой характер труда педагога позволяет ему сравнивать результаты своей работы, внедрять то, новое, что наработано педагогической наукой и практикой, находить наиболее удачные решения.

Педагог, включенный в инновационно-творческую деятельность, находится в поиске нового, осмысливая, апробируя и критически анализируя собственное творчество. Так формируется своя педагогическая позиция, собственный творческий опыт, педагогическое мастерство.

При этом цели инновационно-творческой деятельности педагога-практика изменяются от прагматических (относящихся к сфере практики) до просоциальных (реализуемых в сфере науки), а результаты - от эмпирических (субъективно значимых) до теоретических (объективно значимых). Таким образом, праксиологической особенностью деятельности педагога-новатора, педагога-творца является интегрированный характер эффекта - он проявляется в фиксируемых преобразованиях практики, во вкладах в педагогическую науку, в формировании и развитии инновационно-творческой компетентности педагога как стратегической составляющей его профессиональной компетентности и как условия его профессионального самосовершенствования.

Сам же феномен «инновационно-творческая компетентность педагога» отражает изменения в характере отношений педагогической науки и практики на современном этапе их развития и заключается в способности педагога предвосхищать будущее, включаясь в инновационные процессы по исследованию и творческому преобразованию педагогической действительности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абашина, В.В. Профессиональная подготовка компетентного педагога дошкольного образования в вузе: монография / В.В. Абашина. – Ханты-Мансийск, 2010. – 286 с.
2. Алдер, Г. Техника развития интеллекта/Г.Алдер. - СПб.: Питер, 2001.
3. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития/В.И. Андреев. - Казань, 1994. - 247 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — 567 с.
5. Асаева, И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Асаева. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
6. Атемаскина, Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОУ / Ю.В. Атемаскина, Л.Г. Богословец. – С-Пб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011г. – 112с.
7. Атемаскина, Ю.В. Портфолио педагога дошкольного образовательного учреждения: создание и использование / Ю.В. Атемаскина // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 1 (43). – С. 132-139.
8. Аتماхова, Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.Н. Аتماхова. – М., 2006. – 21 с.
9. Баддинг [Электронный ресурс]: – Режим доступа <http://www.trainings.ru>
10. Барышова, Т.Л. Технология «Портфолио» как средство анализа и оценки уровня профессионального обучения / Т.Л. Барышова // Новые технологии. – 2011. – № 4. – С. 240-243.
11. Бахарева, М.В. Использование технологии «учебный портфолио» / М.В. Бахарева, Э.В. Никитина, Е.Г. Угольников // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2006. – № 1. – С. 41–45.
12. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества /М.М. Бахтин. – М.,1979.
13. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусство /Н.А. Бердяев. - Т.1. - М.: Искусство, 1994. - 544 с.
14. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности /В.Г. Богин // Современная дидактика: теория-практике /Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева.-М.,1993.- С.153-176.
15. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М., 2002. - 387 с.
16. Введенский, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. 2003. - № 4. - С. 21-31.

17. Волкова, Т.В. Формирование профессиональных компетентностей начинающих педагогов ДОО / Т.В. Волкова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 3 (5). – С. 119-120.
18. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1969.
19. Гельман, З.Е. История науки и культуры в общеобразовательной школе /З.Е. Гельман // Педагогика. - 1993. - № 5. - С.128.
20. Гергинов, Г.Г. Научное исследование /Г.Г. Гергинов. - М.: Просвещение, 1972.
21. Гессен, С.И. основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
22. Головина, А.В. Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность педагога / А.В. Головина, В.П. Свиридова // Вестник научных конференций. – 2015. – № 3-4. – С. 47-48.
23. Гольдентрихт, С.С. Творчество как философская проблема/С.С. Гольдентрихт / Творчество и социальное познание. - М.: МГУ, 1982.
24. Григорович, Л.А. Профессиональная компетентность современного педагога / Л.А. Григорович // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2015. – № 3. – С. 176-182.
25. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для систем ДПО / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
26. Деминцев, А.Д. Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства /А.Д. Деминцев: Дисс... канд.пед.наук. - М.,1972. - 173 с.
27. Диалектика и теория творчества/ Под ред. С.С.Гольдентрихта, А.М.Коршунова. - М.:МГУ, 1987. - 200 с.
28. Дошкольное образование России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
29. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя /В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
30. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеев. – М.: Изд-во «Центр «Академия», 2002. – 128 с. / Отв. ред. Т.И. Оверчук. - М.: Изд-тво ГНОМ и Д, 2001. - 472 с.
31. Игонина, Е.В. Построение структурной модели компетентностно-ориентированного портфолио / Е.В. Игонина // European Social Science Journal. – 2012. – № 1 (17). – С.106-113.
32. Изотова, Л.Е. Портфолио в системе мониторинга личностно-профессионального развития педагога / Л.Е. Изотова, Д.А. Романов, С.В. Потёмина, Е.А. Федоренко, О.Л. Сычёва // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 12 (118). – С. 92-95.

33. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателей высшей школы /И.Ф. Исаев. - Москва-Белгород: МПГУ, 1993. - 219 с.
34. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. Учебное пособие/ И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. – Москва – Белгород: Изд – во БГУ, 1999.
35. Кан – Калик, В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров.- М.: Педагогика, 1990.- 140 с.
36. Касимова, И.Д. Повышение квалификации педагогов ДОО на базе ресурсного центра / И.Д. Касимова, О.И. Минаева, Е.С. Расторгуева, С.Н. Юревич // Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. С. 129-134.
37. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. - Оренбург, 1996. - 190 с.
38. Кныш, И.А. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И.А. Кныш, И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 69–73.
39. Лаптева, В.Н. Портфолио для педагога / В.Н. Лаптева // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 12. – С. 72-73.
40. Левашова, Г.Н. Формирование портфолио преподавателя / Г.Н. Левашова, И.Н. Аляева, Л.Ф. Парубец // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2006. – № 4. – С. 11–19.
41. Майер, А.А. Инновационные проблемы традиционного образования / А.А. Майер // Мир детства и образование : сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. –С. 215.
42. Майер, А.А. Рефлексивный мониторинг формирования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.А. Майер. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 220 с.
43. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: МГФ Знание, 1996.- 308с.
44. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя /А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 190 с.
45. Матейко, А. Условия творческого труда/ А Матейко. - М.: Мир, 1970. - 210 с.
46. Мицкевич, Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика/ Монография. – Минск: Изд- во БГПУ им. М. Танка, 1999. – 215 с.
47. Насирова, О.Е. Повышение оценки качества подготовки специалистов средствами учебно-профессионального портфолио в вузе / О.Е. Насирова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2010. – № 1. – С. 59-62.

48. Наставничество как идеальный метод адаптации новичков в коллективе. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <http://www.gd.ru>
49. Никифорова, М.В. Электронный портфолио как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов / М.В. Никифорова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 57-60.
50. Ниренберг, Д.И. Искусство творческого мышления: Пер. с англ./Д.И. Ниренберг. - Минск: Попурри, 1996. - 240 с.
51. Нифонтова, Т.Ю. Использование технологии «Портфолио» в процессе формирования профессиональной компетентности выпускника технического вуза / Т.Ю. Нифонтова // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 1. – С. 27-36.
52. Ньюэлл, А. Процессы творческого мышления. - Сб. «Психология мышления» / А. Ньюэлл, Дж.С. Шоу, Г.А. Саймон. - М.: «Прогресс», 1965.
53. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. вузов / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
54. Пинская, М.А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: ав- тореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 с.
55. Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Дисс... докт.пед.наук /Л.С. Подымова. - М.,1996. - 402 с.
56. Полонская, О.Д. Взаимосвязь курсовой подготовки и самообразования директоров общеобразовательных школ в системе повышения квалификации:Дисс... канд.пед.наук./О.Д. Полонская. - Л.,1990. - 194 с.
57. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления/Я.А. Пономарев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 356 с.
58. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика/Я.А. Пономарев. - М.: Педагогика, 1976. - 280 с.
59. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект/Н.Ю. Посталюк. - Казань, 1989.- 204 с.
60. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Дисс... докт. пед. наук/Н.Ю. Посталюк. - Казань, 1993.
61. Поштарева, Т., Современные методы обучения и развития начинающих и опытных педагогов / Т. Поштарева //Дошкольное воспитание. – 2017.– № 10.– с. 76–81.
62. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования». – Российская газета. – № 265. – 25.11.2013.
63. Раченко, И.П. Проблемы развития педагогического творчества: Дисс... д-ра пед. наук./И.П. Раченко. - М.,1977. - 413 с.
64. Резервы успеха - творчество/ Под ред. Г.Нойнера, В.Калвейта, Х.Клейна: Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1989. - 120 с.

65. Ротенберг, В. Образ Я» и поведение/В. Ротенберг. - МАХАНАИМ. Иерусалим, 2000.
66. Савина, Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании / Н.М. Савина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 4. – С. 2–5.
67. Сатунина, А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы/ А.Е. Сатунина, // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1.– С. 89–90.
68. Сваталова, Т.А. Правовая компетентность педагога дошкольного образования: содержание и подходы к оцениванию / Т.А. Сваталова // Мир детства и образование : сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. - С. 136-140.
69. Слостенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: Учебное пособие/В.А. Слостенин. - М.,1993. - 260 с.
70. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность/ В.А. Слостение, Л.С. Подымова. - М.: ИЧП Изд-во “Магистр”, 1997. - 224 с.
71. Советский энциклопедический словарь/ Гл. ред. А.М.Прохоров. -4-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1985. - 1600 с.
72. Спиркин, А.Г. О творческой силе человеческого разума. Послесловие в кн. Г.Гергинов. Наука и творчество/А.Г. Спиркин. - М.: Прогресс, 1979.
73. Суходольский, Г.В. Основы психологии теории деятельности/Г.В. Суходольский.. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 168 с.
74. Сысоенко, А.В. Инновационные технологии формирования успешного выпускника-специалиста / А.В. Сысоенко // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 2. – С. 37-40.
75. Управление современной школой: Пособие для директора школы/Под ред. М.М.Поташника. - М.,1992.
76. Царегородцева, Е.А. Подходы к психолого-педагогическому сопровождению воспитателей в условиях введения профессионального стандарта / Е.А. Царегородцева // Мир детства и образование : сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 134-138.
77. Черкасова, Н.А. Метод портфолио как одна из форм повышения профессиональной компетентности педагога детского сада / Н. А. Черкасова // Детский сад от А до Я. – 2013. № 6 (62). – С. 120-124.
78. Чернилевский, Д.В. Креативные аспекты становления образовательной системы/ Д.В. Чернилевский. – М., 2003 – 558с.
79. Что такое сторителлинг? [Электронный ресурс]: – Режим доступа <http://constructorus.ru>

80. Шепилова, Н.А. Ключевые компетенции как условие формирования ценностного отношения у студентов вуза к педагогической профессии /Н.А. Шепилова // Мир детства и образование : сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014.- С. -219.
81. Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся./В.С. Шубинский. - М.: Знание, 1988. - 80 с.
82. Энгельмейер, П.К. Теория творчества /П.К. Энгельмейер. - Спб, 1910. - 208с.
83. Юревич, С.Н. Ведущие характеристики самообразовательной деятельности педагогов / С.Н. Юревич // Мир детства и образование : сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 160-164.
84. Юревич, С.Н. Организационно-педагогические требования подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности в условиях современной школы: Дисс... канд. пед. наук/ С.Н. Юревич. - Магнитогорск, 1998. – 161 с.
85. Яковлева, Г.В. Условия повышения профессиональной и методической компетентности педагогов ДОУ в условиях введения ФГОС ДО / Г.В. Яковлева // Мир детства и образование : сборник материалов IX очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. - С. 139-143.
86. Яковлева, Г.В. Подготовка руководителей дошкольной образовательной организации к оцениванию методической работы в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Г.В. Яковлева // Мир детства и образование : сборник материалов X очно-заочной Международной научно-практической конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. С. 192-197.
87. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дисс... докт.пед.наук/Н.М. Яковлева. - Челябинск, 1992. - 403 с.
88. Levin, K. Group decisions and social change/K.Levin. -In Reading in social psy-chology. Rewcomb and Hartly (eds). N.Y.:Holt, Reinhart and Winston, 1947.

Научное текстовое электронное издание

**Юревич Светлана Николаевна
Санникова Лилия Наилевна
Левшина Наталия Ивановна**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ
ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ:
ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ТВОРЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО**

Монография

2,11 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2019 год
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
Кафедра дошкольного и специального образования
Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий
e-mail: ceor_dot@mail.ru