

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

На правах рукописи

ФИЛЬЧЕНКОВА Ирина Федоровна

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени доктора
педагогических наук

Научный консультант:
Самсонова Надежда Владиславовна,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ «Балтийский федеральный университет
им. Иммануила Канта»

Калининград – 2017

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как предмет педагогического исследования	23
1.1. Инновационная деятельность преподавателей вуза как социальный и профессиональный феномен	23
1.2. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как аспект педагогического менеджмента инноваций в вузе	50
1.3. Инновационная активность как результат вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	73
Выводы по главе 1	97
Глава 2. Предпосылки концепции вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	101
2.1. Инновационная проблематика профессионального образования: междисциплинарный подход	101
2.2. Проблема сущности барьеров инновационной деятельности и разработки технологий их преодоления	115
Выводы по главе 2	167
Глава 3. Концепция вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	170
3.1. Основные идеи и подходы к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность	170
3.2. Принципы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	188
3.3. Концептуальная модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность	203
3.4. Технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	218

Выводы по главе 3	247
Глава 4. Экспериментальная работа по апробации технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза	250
4.1. Программа и мониторинговое обеспечение экспериментальной работы	250
4.2. Уровень инновационной активности преподавателей вуза как результат констатирующего этапа эксперимента	269
4.3. Динамика инновационной активности преподавателей вуза в ходе формирующего этапа эксперимента	295
4.4. Оценка результатов экспериментальной апробации технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность	310
Выводы по главе 4	319
Заключение	321
Библиография	326
Приложения	366

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Актуальность исследования определяется, с одной стороны, современными требованиями государства и общества, которые нашли отражение в государственных документах, определивших целевые ориентиры и требования к инновационной деятельности преподавателя. С другой стороны, она определяется современными тенденциями развития инновационной проблематики в научных работах по педагогике, социальной философии, психологии, экономики и управления. Необходимость ориентации педагогической деятельности на новые достижения науки, на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность определяется основными направлениями модернизации российского высшего образования. Нормативно-правовые документы в области образования, науки и инноваций регламентируют экспериментальную и инновационную деятельность в сфере высшего образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг., Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. и другие).

В современных условиях возрастают требования к инновационной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: по изменению содержания образовательных программ в соответствии с требованиями общества и совершенствованию организации образовательного процесса; по применению инновационных образовательных технологий и формированию новых оценочных материалов; по развитию сетевого сотрудничества и обеспечению академической мобильности; по проектированию инновационных образовательных продуктов и т.п. Повышение качества профессиональной подготовки

студентов ставится в прямую зависимость от инновационной деятельности преподавателя вуза.

Вместе с тем, как показывают исследования, в условиях значительных перемен во внешней среде в российских университетах действует «договор о невовлеченности», заключающийся в отказе от изменений, в том числе со стороны преподавателей (И.Фруммин). Для достижения эффективности инновационных процессов необходим новый подход к обеспечению участия преподавателей в инновационной деятельности, обеспечивающий результативность и управляемость этих процессов. Для формулировки такого подхода требуется более глубоко изучить вопросы управления инновационной деятельностью преподавателей вуза как междисциплинарной категории.

Необходимость повышения результативности и управляемости инновационной деятельности преподавателей вуза, а также выявления теоретико-методологических оснований вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза определяют актуальность обращения к проблемам развития инновационной активности преподавателей вуза.

Степень разработанности проблемы.

Большое число теоретических и практических исследований по проблеме инноваций свидетельствует о формировании теории инноваций и различных концепций в рамках этой теории. Междисциплинарность этой области знаний служит основанием для формирования теории инноваций по нескольким направлениям. В теории инноваций можно найти отражения подходов и принципов различных наук: социологии (А.Пригожин, П.Сорокин, Г.Тард и др.), экономики и управления (А.Ансофф, П.Друкер, Н.Д.Кондратьев, С.Кузнец, Й.Шумпетер и др.), психологии (Б.Г.Ананьев, А.К.Маркова, Н.А.Подымов и др.). Инновации и инновационные процессы в образовании исследовали К.Ангеловски, М.В.Кларин, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, В.А.Сластенин и др.

Методологические основы управления инновационной деятельностью в вузе, механизмы её реализации и оценка рассматривается в диссертационных исследованиях Е.В.Вашуриной, О.А.Латухи, К.В.Лосева, Ю.Ю.Миловой, М.Ю.Платонова, Н.Ю.Чистоклетова, И.В.Ярмоленко и др. Организации инновационной деятельности образовательного учреждения, инновационным процессам в образовании как социальной системе, методам преодоления сопротивления инновациям посвящены социологические исследования А.В.Берестова, С.И.Железняковой, Д.И.Кудрявцева, Н.В.Плотникова и др.

Философскими предпосылками изучения отдельных аспектов вовлечения в инновационную деятельность являются труды В.Б.Агранович, П.Л.Зеленова, С.Е.Крючковой, Т.А.Столяровой и др., определяющие инновации как особый социальный феномен и рассматривающие побудительные причины инновационной деятельности.

Термины «вовлечение» и «вовлеченность» широко используются в управленческой деятельности (Дж.Хоуден, Д.Денисон). Следует отметить, что онтологический статус понятия «вовлечение» является недостаточно определенным в науке. Наиболее исследовано это понятие в области права, где вовлечение понимается как физическое либо психическое влияние, направленное со стороны вовлекающего на убеждения вовлекаемого (Н.М.Романова).

В психологии барьерами инновационной деятельности занимались Б.М.Кедров, Л.С.Подымова, Н.А.Подымов, Р.Х.Шакуров, считавшие барьеры неотъемлемой частью любой деятельности. Существенный вклад в разработку проблемы социальных инновационных барьеров внесли работы А.К.Марковой, А.И.Пригожина, В.А.Сластенина. Зарубежные исследователи до 1970-х годов уделяли основное внимание изучению поведения агентов инноваций – «вовлекателей», после 1970-х годов акцент сместился на поведение пользователей инноваций – «вовлекаемых». Изучению барьеров

инноваций в образовании посвящены работы М.Фуллона, Р.Гортона, Л.Армстронга, С.Николаи и др.

Исследованиям инновационного потенциала личности посвящены работы Ю.А.Власенко, Э.В.Галажинского, В.Е.Клочко, И.А.Осецкой, инновационный потенциал профессионала рассматривает Т.Д.Ким. Вопросами развития инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде занималась Е.А.Шмелева.

Педагогические исследования проблем вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность охватывают некоторые вопросы взаимосвязи инновационной деятельности преподавателей и повышения качества профессионального образования, проблемы подготовки преподавателей к данному виду деятельности, разработки научно-методического обеспечения этого процесса (С.А.Баранникова, В.А.Бордовский, С.В. Кузьмин, Г.В.Лямина, Т.В. Мисюрко, Б.Д.Паштаев и др.). Практическими исследованиями инновационной активности в вузах занимались В.А. Михайлов, С.В. Михайлов.

Вместе с тем проблема вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза целенаправленно и концептуально до настоящего времени не рассматривалась.

Теоретический анализ и изучение практики управления инновационной деятельности преподавателей высшей школы выявляют ряд существенных **противоречий**. Это противоречия между:

– социально обусловленными требованиями государства и общества к инновационной деятельности преподавателей, ставящими повышение качества профессиональной подготовки студентов в прямую зависимость от инновационной деятельности преподавателей высшей школы, и отсутствием целенаправленной работы в вузе по вовлечению в инновационную деятельность преподавателей вуза;

– потребностями общества в инновационно активном преподавателе вуза и возникающими у преподавателей барьерами инновационной деятельности;

– необходимостью научного обоснования концепции вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогических исследованиях;

– необходимостью преодоления барьеров инновационной деятельности и отсутствием научно-методического обеспечения технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Стремление найти пути разрешения данных противоречий и определило **проблему** нашего исследования: каковы теоретико-методологические основы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Цель исследования: обосновать, разработать и экспериментально проверить методологию и технологии вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Объект исследования – управление инновационной деятельностью преподавателей вуза.

Предмет исследования – идеи, закономерности, принципы, модель, технологии и педагогические условия реализации технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Гипотеза исследования.

Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза будет эффективным процессом, если его проектирование и практическая реализация основываются на:

- педагогической целесообразности вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза как компонента педагогического менеджмента инноваций в вузе, обуславливающей вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как государственный и социальный заказ;

- определении понятия «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза» в понятийно-терминологическом поле педагогики, характеризующем область и границы его применимости;

- целостной концепции на основе системного, синергетического, средового, личностно-ориентированного и ресурсного подходов, являющейся методологическим основанием моделирования вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза;

- концептуальной модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в единстве двух уровней: методологический базис и педагогическая система, обеспечивающих всестороннее осмысление предмета исследования и практическую реализацию теоретических конструктов;

- совокупности технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза (технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, технология организации инновационной среды вуза, технология консалтинга), обеспечивающей рассматриваемый процесс педагогическими условиями их реализации.

Задачи исследования:

1. Определить педагогическую целесообразность вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза как компонента педагогического менеджмента инноваций в вузе.

2. Раскрыть содержание понятия «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза».

3. Разработать концепцию вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза на основе системного, синергетического, средового, личностно-ориентированного и ресурсного подходов.

4. Обосновать и разработать концептуальную модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

5. Разработать систему технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность вуза.

6. Выявить результативность технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Методологическая основа исследования:

- системный подход (И.В.Блауберг, Н.И.Бондаренко, В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, А.М.Субетто, Э.Г. Юдин и др.) в контексте которого были выявлены структурные элементы системы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, их взаимосвязь, возможность их объединения в эффективно функционирующую систему;

- средовой подход (В. Г. Бочарова, Г.Ю. Беляев, Ю.В.Васильев, М. В. Кларин, Е.С.Комраков, Ю.Б. Кулюткин Л.И.Новикова, Г.Н.Сериков, В. А.Ясвин и др.), который позволил в основу вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза заложить комплексную системную поддержку разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с социальным, культурным, информационным окружением, направленную на построение инновационной образовательной практики;

- личностно-ориентированный подход (Ш.А. Амонашвили, К. А.Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, М.В. Кларин, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), предполагающий ориентацию на личность преподавателя как субъекта инновационной деятельности и объекта целенаправленных воздействий при проектировании системы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза;

- синергетический подход (В.Г.Буданов, В.Г.Виненко, С.В.Кульневич, Н.М.Таланчук), синергетика и педагогическая синергетика (В.И.Андреев, В.А.Аршинов, Е.Н.Князева, В.Н.Корчагин, С.П.Курдюмова, О.Н.Федорова и др.), теория самоорганизации с педагогической точки зрения (М.В.Богуславский, А.А.Ворожбитова, Г.Г.Малинецкий и др.), позволившие

рассматривать вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как самоорганизующуюся и отвести ведущее место в проектировании системы личности преподавателя как синергетической, социальной, саморазвивающейся подсистемы;

- ресурсный подход в рамках стратегического управления компаниями (В.С.Катькало, К.К.Прахалад и др.) и для описания управления ресурсами образовательных учреждений (Е.И.Иванова, Л.И.Клочкова, В.М.Ростовцева), ориентирующий на опережающее создание, удержание и развитие ресурсов как личности преподавателя, так и среды вуза, как залог успешного развития рассматриваемой педагогической системы.

Теоретическая основа исследования:

- идеи об инновации как сложном социальном феномене (В.Б. Агранович, П.Л. Зеленев, С.Е. Крючкова, Т.А.Столярова и др.), о сущности и структуре инновационной деятельности (В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, А.К.Маркова, М.М.Поташник, П.Н.Третьяков и др.), об особенностях инновационных явлений в современной системе образования (В.Кларин, А.В.Хуторской, Л.С.Подымова и др.);

- психологические аспекты мотивации (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков и др.), а также идеи развития мотивации инновационной деятельности (Е.А.Андреева, О.Н.Коптяева, Т.Ю.Коровина, И.В.Свешникова, В.В.Степанов и др.);

- сущность готовности к инновационной деятельности (Е.Ю.Ибатуллина, Е.В.Иванушкина, Е.А.Подвигова и др.), аспекты готовности к инновационной деятельности: принятие решений относительно новшества (Б.Твисс), инновационная культура (А.Валеева, Д.Вахитов), отношение субъектов инновации к новшествам (Э.Роджерс, К.Ангеловски, А.Неймер, С.Поляков и др.), диагностика готовности к инновационной деятельности педагогов (Т.С.Соловьева, Т.Л.Бадоева, Е.М.Крюкова, Е.Г.Белова и др.);

- идеи эффективного управления инновациями в организациях, в том числе в образовательных организациях: формирование и управление инновационной среды высшего учебного заведения (К.В. Лосев); оценка и управление инновационной деятельностью высшего учебного заведения (И.В. Ярмоленко); управление качеством инновационной деятельности (Н.Ю. Числоклетов); кадровое обеспечение управления инновационной деятельностью системы высшего образования (Е.В. Вашурина), управление инновационной деятельностью в образовательных организациях (С.В. Данилов, М.И. Лукьянова, М. Фуллон, Р.А. Гортон и др.);

- теория психологических барьеров (И.Ф. Бурганова, В.В. Мухортов, Р.С. Немов, Н.А. Подымов и др.), идеи о возникновении барьеров инновационной деятельности (Б.М. Кедров, А.И. Пригожин, Р.Х. Шакуров, Д. Коллинс, Р. Нисбет и др.);

- идеи сопротивления инновациям и организационным изменениям (Н.Исайченко, Д.И. Кудрявцев, Т.Б. Лукьянова, Д.В. Щербакова, Т.П. Хохлова, Н. Ансофф, А. Каммель, В. Макдональд, Дж. Руддик, Й. Хентце и др.); вопросы управления инновационными конфликтами в образовательной организации (Н.В. Самсонова); исследования факторов инновационной активности (Г. Бассет);

- идеи взаимосвязи инновационного потенциала личности и инновационной среды вуза (Ш.А. Амонашвили, А.М. Аболин, Л.Ф. Блинова, А.П. Валицкая, М.М. Поташник, Е.А. Шмелева и др.); проблемы развития личности педагогических работников: развитие профессионального самоопределения преподавателей вуза (Н.В. Тамарская), идеи творческого саморазвития личности как фактора профессионального становления работников (Э.Р. Хайруллина), вопросы формирования новой педагогической инфраструктуры (С.С. Гиль).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его предмету:

– теоретические: анализ философско-методологических, психологических, экономических, педагогических исследований, общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование), проектирование;

– экспериментальные: анкетирование, мониторинг, анализ продуктов деятельности, самооценка, экспертная оценка, педагогический эксперимент; статистические методы анализа количественных данных.

Диссертационное исследование проводилось с 2010 года по 2017 год **в три этапа.**

На первом этапе (2010 – 2012 гг.) формировалась теоретическая концепция исследования. Результатом данного этапа стало определение проблемы и цели исследования, постановка его задач, выдвижение гипотезы исследования, характеристика понятийного аппарата.

На втором этапе (2012 - 2014 гг.) разрабатывалась концепция вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Были определены основные подходы и принципы моделирования вовлечения в инновационную деятельность. Этап содержал сочетание методологического и констатирующего эмпирического исследования, в его ходе уточнялись основные понятия, осуществлялся подбор экспериментальных методик.

На третьем этапе (2014 - 2017 гг.) завершилось формирование концепции, проводился формирующий эксперимент по реализации технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, проанализированы и обобщены экспериментальные данные и результаты исследования в целом, осуществлена литературная обработка диссертационного исследования.

База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. В исследовании принимали участие 376 преподавателей университета. Основные теоретические положения проверялись в образовательных учреждениях Нижнего Новгорода, Ульяновска,

Калининграда, Екатеринбурга. В целом исследованием было охвачено более 1000 преподавателей вузов, педагогов школ, магистрантов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на методологические подходы научно-педагогического исследования, современные научные концепции; применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, гипотезе, целям и задачам, положительными результатами эмпирической и опытной работы, сочетанием количественной обработки полученных данных и их качественного анализа.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Определена педагогическая целесообразность вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза как компонента педагогического менеджмента инноваций в вузе.

2. Определены содержание и объём понятия «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза» в рамках процесса «управления инновациями в вузе» как совокупность процессов управления факторами среды вуза, управления личностно-профессиональными ресурсами, управления преодолением барьеров инновационной деятельности, психолого-педагогической поддержки.

3. Разработана концепция на основе совокупности методологических подходов (системного, синергетического, средового, личностно-ориентированного и ресурсного), что позволяет представить процесс вовлечения в инновационную деятельность как целостную деятельность по формированию инновационной активности преподавателей вуза [системный подход отражает связи между структурными элементами и функциональными компонентами вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза; синергетический подход обосновывает закономерности развития личности преподавателя как саморазвивающейся, социальной системы в инновационной среде вуза; средовой подход отражает связи между возможностями инновационной среды вуза и

инновационного потенциала преподавателя в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; личностно-ориентированный подход отражает связи между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; ресурсный подход обосновывает связи между управлением ресурсами вуза и развитием инновационного потенциала преподавателей].

4. Обоснована модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза [закономерностями саморазвития личности и педагогических систем, принципами, базирующимися на этих закономерностях: принцип управления, принципы профессионального самосовершенствования, принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза, принцип перехода управления в самоуправление] в единстве двух уровней: методологический базис и педагогическая система [основные компоненты педагогической системы: 1) стратегическая цель (профессиональное саморазвитие преподавателей), 2) онтологический компонент (преодоление барьеров инновационной деятельности преподавателей вуза), 3) технологический компонент (совокупность технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза), 4) результативный компонент (проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза)].

5. Разработана система технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза [система включает технологию организации инновационной среды вуза, технологию формирования личностно-профессиональных ресурсов, технологию консалтинга], каждая из которых включает цели, подходы и принципы, содержание, условия, результат и описание измерения достижения результата.

6. Разработаны критерии и показатели результативности модели и технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза [критерий 1 «инновационная направленность» - показатели: наличие мотивации достижения, уровень готовности к участию в инновационной

деятельности, средняя оценка ценностно информационных барьеров инновационной деятельности; критерий 2 «инновационная продуктивность» – показатели: публикационная активность преподавателя, самооценка выбора инновационных продуктов, средняя оценка структурно-информационных и предметно-образовательных барьеров; критерий 3 «самореализация в инновационной деятельности» – показатели: позиция в рейтинге НПП, удовлетворённость инновационной средой вуза, средняя оценка барьеров [рассогласования].

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в следующем:

– уточнены сущность и содержание понятий: барьеры инновационной деятельности, вовлечение и вовлеченность в инновационную деятельность, инновационная активность преподавателя, инновационный потенциал преподавателя, инновационная среда вуза, с выявлением системных взаимосвязей данных понятий, что обогащает понятийно-категориальный аппарат теории и методики профессионального образования;

– дана трактовка вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в аспекте педагогического менеджмента инноваций в вузе, что способствует развитию теории и практики управления образовательными системами;

– определена типологизация и характеристика факторов, определяющих инновационную активность преподавателей вуза, что способствует развитию методики профессионального образования в контексте подготовки педагогов к инновационной деятельности в образовании;

– создана концепция вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, которая содействует формированию условий для выделения рассматриваемой проблемы в самостоятельную актуальную область научного педагогического исследования;

– разработаны технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, которые обогащают методологию области исследования

педагогических проблем управления, расширяют спектр технологий формирования инновационной активности преподавателей вуза;

– выявлены условия реализации технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, что обогащает методологию области исследования педагогических проблем управления.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты позволяют разрабатывать как стратегию, так и тактику развития инновационной деятельности в вузе, обеспечивая ее эффективность. Разработанные технологии и диагностические процедуры оценки эффективности вовлечения в инновационную деятельность реализованы в практике образовательных организаций высшего образования, а также при повышении квалификации как управленческого персонала, так и научно-педагогических работников вуза. Критериально-диагностическая база оценки эффективности вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза способствует повышению качества диагностических средств и процедур в системе непрерывного профессионального образования, обогащая методологию эмпирического педагогического исследования.

Разработанная совокупность технологий позволяет образовательной организации высшего образования адекватно реагировать на изменения внешней среды, обеспечивая условия для саморазвития преподавателей вуза.

Результаты исследования используются при разработке содержания педагогического образования, способствуют повышению методологического и теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин, модернизации вузовских курсов педагогической инноватики на основе включения в содержание материала исследования.

Результаты исследования использовались при создании проектных команд, «команд изменений» в процессе реализации инновационной деятельности Мининского университета по трем Государственным контрактам в рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. и на 2016-2020 гг.:

«Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки - Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия» (2014-2015 гг.); «Разработка моделей целевой подготовки педагогов в рамках образовательной области «Образование и педагогические науки» (2016-2017 гг.); «Мониторинг и информационно-аналитическое сопровождение деятельности образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров по обучению инвалидов» (2016-2017 гг.).

Положения и выводы диссертации были использованы при разработке нормативных документов по инновационной деятельности преподавателей вуза, при создании учебных программ, методических рекомендаций и пособий для преподавателей и организаторов высшего профессионального образования всех уровней.

Личный вклад исследователя в получении научных результатов выражается в постановке проблемы, разработке концепции исследования, разработке концептуальной модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, технологий вовлечения в инновационную деятельность, в непосредственном участии в организации и проведении экспериментальной работы.

Создана и реализована программа эксперимента по апробации модели и технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина».

Результаты исследования используются в учебном процессе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина» в процессе преподавания дисциплин «Менеджмент инноваций в

образовании», «Вовлечение в инновационную деятельность», «Технологии вовлечения в инновационную деятельность», в системе педагогического образования ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова», в системе повышения квалификации МАОУ ООШ № 15 г. Калининграда. Изданы учебно-методические пособия: «Менеджмент инноваций в образовании», «Вовлечение в инновационную деятельность», «Технологии вовлечения в инновационную деятельность», используемые в процессе повышения квалификации научно-педагогических работников и в процессе обучения магистров педагогических направлений подготовки ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина» и ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

В рамках реализации технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза под руководством автора был создан и апробирован электронный сервис «Службы сопровождения инновационной деятельности преподавателя», определен содержательный контент разделов сервиса, разработанный на использовании теоретических, практических, консультативных и тренинговых форм взаимодействия участников инновационной среды и обеспечивающий включение в инновационную деятельность. Указанный сервис используется при сопровождении профессиональной деятельности преподавателей вуза ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет».

Создан и реализуется в практике ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина», ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» диагностический комплекс для определения барьеров инновационной деятельности преподавателей, позволяющий разрабатывать соответствующие

педагогические программы, программы психолого-педагогического сопровождения.

Апробация исследования и данные о внедрении результатов.
Результаты диссертационного исследования докладывались на международных научно-практических конференциях: «Особенности профессиональной деятельности и подготовки учителя в контексте ведущих идей «Федерального государственного образовательного стандарта общего образования» и «ФГОС ВПО» (Нижний Новгород, 2013), «Современное состояние психологии и педагогики» (Уфа, 2015); «Актуальные мировые тренды развития социально-гуманитарного знания» (Белгород, 2017), «Наука сегодня: факты, тенденции, прогнозы» (Вологда, 2017 г.) «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницкий, 2017), «Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании» (Чебоксары, 2017), «Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности» (Пермь, 2017), «Инновационные компетенции и креативность в психологии и педагогике» (Оренбург, 2017); всероссийской научно-практической конференции: «Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры» (Нижний Новгород, 2016), «Творческий потенциал – 2017» (Самара, 2017).

Научные результаты, полученные в процессе исследования нашли отражение в публикациях автора в научных, научно-теоретических и научно-методических журналах: «Современные проблемы науки и образования», «Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки», «Научное мнение», «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология», «Современные наукоемкие технологии», «European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук)», «Успехи современной науки», «Успехи современной науки и образования», «Вестник Мининского университета», «Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета», «Вестник Самарского государственного

технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки»; в сборниках научных трудов (Уфа, Нижний Новгород, Белгород, Вологда, Переяслав-Хмельницкий, Оренбург, Пермь, Чебоксары).

Внедрение осуществлялось в процессе экспериментальной работы на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Уральского педагогического университета, Алтайского педагогического университета, МАОУ ООШ № 15 г. Калининграда.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогическая целесообразность вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза определяется государственной поддержкой инноваций, состоит в ориентации профессиональной деятельности преподавателей на новые достижения науки, в потребности профессионального сообщества в новом качестве образования в условиях социальных перемен и новых технологических решений.

2. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза – это многоаспектная, управляемая система целенаправленных процессов, обеспечивающая инновационную активность преподавателей на основе взаимовыгодного и добровольного взаимодействия преподавателей с образовательной средой, и включающая в себя процессы управления инновациями в вузе, управления факторами среды вуза, управления личностно-профессиональными ресурсами, преодоления барьеров инновационной деятельности и психолого-педагогическую поддержку.

3. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как компонент педагогического менеджмента инноваций в вузе – это система целенаправленных процессов, которая: отражает связи между структурными элементами и функциональными компонентами вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза; учитывает закономерности развития личности преподавателя как саморазвивающейся, социальной системы в инновационной среде вуза; определяет связи между возможностями инновационной среды вуза и инновационного потенциала

преподавателя вуза в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; отражает связи между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; учитывает связи между управлением ресурсами вуза и развитием инновационного потенциала преподавателей.

4. Модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза систематизирует закономерности, подходы и принципы вовлечения, составляющие методологический базис модели; включает педагогическую систему, трансформирующую методологические представления в образовательные концепты и представленную следующими компонентами: стратегическая цель, онтологический компонент, технологический компонент, результативный компонент.

5. Система технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза определяет последовательность создания педагогических условий реализации технологий для достижения поставленного результата.

6. Критерии и показатели вовлечения в инновационную деятельность соответствуют содержанию технологий вовлечения в инновационную деятельность и обеспечивают адекватным механизмом измерения результата вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Структура диссертации включает введение, четыре главы, заключение, библиографию (371 наименование), 4 приложения. Объем основного текста – 379 страниц. Работа содержит 15 рисунков и 27 таблиц.

ГЛАВА I. ВОВЛЕЧЕНИЕ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В первой главе характеризуется состояние объекта исследования – управление инновациями в вузе – и его предмета – вовлечение преподавателей в инновационную деятельность. Достоверность исследования обеспечивается опорой на нормативно-правовые документы в области образования, науки и инноваций. В результате контент-анализа иерархии законов, федеральных и региональных программ развития образования, науки и инноваций, профессиональных стандартов определяется актуальный заказ/требования к инновационной деятельности преподавателя вуза (1.1). Выявленные требования выступают квалификационными (нормативными) рамками для характеристики исследуемого педагогического процесса «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза». Содержание и объем данного понятия определяется в рамках процесса «управление инновациями в вузе» и соответствующих ему методологии и теорий (1.2). Таким образом, предполагается обеспечить требование обоснованности научных выводов о новом для педагогической науки понятии «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза».

1.1. Инновационная деятельность преподавателей вуза как социальный и профессиональный феномен

Для того чтобы выявить государственный, муниципальный, социальный и профессиональный заказ на инновационную деятельность преподавателей вуза, необходимо получить ответы на следующие вопросы:

1. Какова представленность тематики инновационной деятельности в области образования в нормативно-правовых документах различного уровня?
2. Каково общее понимание инновации, инновационной деятельности?

3. Каким образом инновационная деятельность представлена в новых требованиях к профессиональной деятельности преподавателя?

4. Каким образом профессиональное сообщество определяет требования к инновационной деятельности?

Предполагаем в качестве научного материала использовать нормативно-правовые документы, регламентирующие инновационную деятельность в сфере образования; педагогические словари, определяющие терминологический аппарат исследования.

Какова представленность тематики инновационной деятельности в области образования в нормативно-правовых документах различного уровня? Для ответа на этот вопрос мы использовали как традиционный анализ документов, так и контент-анализ. Рассматривая анализ документов как метод сбора первичных данных, в качестве главного источника информации мы используем именно нормативные документы. Этот метод также предполагает применение методических процедур для извлечения информации из рассматриваемых источников для решения поставленных задач. Использование традиционного анализа направлено на раскрытие основного содержания изучаемого материала, на преобразование первоначальной формы содержащейся в документе информации в форму, интересующую исследователя. Анализ документальных источников зависит не только от содержания документов, но и от условий, целей и задач исследования. Немаловажным фактором при анализе является научная квалификация, опыт и творческая интуиция исследователя. Результатом анализа документов является интерпретация содержания документа при выполнении поставленной перед исследователем задачи.

Частным методом анализа документов является контент-анализ (англ. «content-analysis»). Данный метод исторически является наиболее ранним систематическим подходом к изучению текста. Впервые он упоминается в литературе в XVIII веке: описывается контент-аналитический опыт Швеции при анализе сборника церковных гимнов. Анализ гимнов, которые были

обвинены в несоответствии религиозным догматам, проводился путём подсчёта в их текстах религиозных символов и затем сравнения с другими религиозными текстами. Для исследования тестов массовой информации контент-анализ начал применяться в конце XIX – начале XX веков в США. В классическом виде контент-анализ как метод исследования сложился в 1930-1940-е годы. Широкое распространение метод получил, начиная с 1950-х годов, когда в США вышел фундаментальный труд Б.Берельсона «Контент-анализ в коммуникационных исследованиях». С этого же времени контент-анализ применяется практически во всех науках, где необходимо провести анализ текстовых источников.

Контент-анализ основан на стандартизации процедур поиска, определении в содержании изучаемого документа единиц счёта, в качестве которых выступают отдельные слова (термины, имена людей, географические названия и т.п.), суждения, выраженные в форме предложений, абзацев, фрагментов текстов, оценки, точки зрения, аргументы, а также различные виды публикаций (по тематике, жанру, типам авторов и др.). Определение единиц счёта зависит от целей исследования. Таким образом, контент-анализ – систематическая числовая обработка, оценка и интерпретация формы и содержания информационного источника [166].

Для проведения анализа нам необходимо определить, прежде всего, объект исследования и категорию исследования. В качестве объекта, исходя из целей нашего исследования, мы рассматривали нормативно-правовые документы в области образования, науки и инноваций. Массив документов, отобранных для анализа, представлен в таблице 1.1.

Нормативно-правовая база инновационной деятельности

Уровень	Документ	Дата утверждения
1	2	3
Федеральный	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»	№273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.
	Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования	Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 июля 2013 г. №611 г. Москва
	Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года	Распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года №2227-р
	Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы	Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №792-р
Отраслевой	Концепция развития Российской Академии наук до 2025 г.	Проект к заседанию Президиума РАН 24.09.2013 г.
	Профессиональный стандарт преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)	Проект от 30.08.2013 г.
Региональный	Концепция инновационного развития Нижегородской области до 2020 года	Постановление Правительства Нижегородской области от 31 июля 2013 г. №504
	Закон Нижегородской области «О грантах Нижегородской области в сфере науки и техники»	№7-З принят Законодательным Собранием 25 января 2007 года (в ред. законов Нижегородской области от 07.12.2009 №241-З, от 27.06.2011 №83-З)
	Закон Нижегородской области «О государственной поддержке инновационной деятельности в Нижегородской области»	№4-З принят Законодательным Собранием 26 января 2006 г. (в ред. законов Нижегородской области от

		06.08.2009 №105-3, от 04.08.2010 №118-3, от 03.06.2011 №75-3, от 03.04.2012 №42-3, от 06.11.2013 №141-3)
	Постановление Правительства Нижегородской области «О предоставлении государственной поддержки субъектам инновационной деятельности, реализующим приоритетные инновационные проекты Нижегородской области, и предприятиям легкой промышленности»	от 06.04.2006 №108 (ред. от 04.12.2014)
	Постановление Законодательного Собрания Нижегородской области «Об утверждении Положения о премии Нижегородской области имени И.П. Кулибина»	от 25.11.2008 г. №1323-IV
	Постановление Законодательного Собрания Нижегородской области "Об утверждении Положения о премии Нижегородской области «За качество и конкурентоспособность»	от 25.11.2008 г. №1307-IV
	Постановление Законодательного Собрания Нижегородской области «Об утверждении Положения о премии Нижегородской области в сфере науки и техники»	от 25.11.2008 г. №1280-IV
	Постановление Правительства Нижегородской области «О порядке предоставления грантов Нижегородской области в сфере науки и техники»	от 3 апреля 2007 г. №99 (в ред. постановлений Правительства Нижегородской области от 25.12.2008 №612, от 03.07.2009 №457, от 20.10.2009 №734, от 05.04.2010 №177, от 29.06.2011 №504, от 09.06.2012 №339)

На основе анализа нормативно-правовых документов, Д.М.Степаненко сравнивает подходы к определению понятия инновационной деятельности в России и странах СНГ. Автор делает вывод, что в странах СНГ (Украине, Казахстане и Молдове) инновационная деятельность рассматривается только

как внедренческая [268]. В то же время в российском законодательстве в это понятие включают и соответствующие научные исследования, и разработки, необходимые для создания инноваций. Так, Закон Нижегородской области №4-3 от 26 января 2006 г. «О государственной поддержке инновационной деятельности в Нижегородской области» определяет понятия «инновация», «инновационная деятельность» (статья 2):

«2) инновация (нововведение) – конечный результат инновационной деятельности; 3) инновационная деятельность – выполнение работ и/или оказание услуг, направленных на создание и организацию производства принципиально новой или с новыми потребительскими свойствами продукции (товаров, работ, услуг), создание и применение новых или модернизацию существующих способов (технологий) ее производства, распространения и использования». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (статья 20, п.3) подчеркивается направленность инновационной деятельности на совершенствование различных видов обеспечения системы образования (научно-педагогического, организационного, правового, кадрового, учебно-методического, финансово-экономического, материально-технического)» [295].

Одним из основных документов по инновационной деятельности является «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», в котором определены основные задачи инновационного развития и меры государственной поддержки: «Государство должно обеспечить создание условий и стимулов для инновационной деятельности, а также благоприятных условий для использования инноваций во всех видах деятельности» [271, с. 19].

Что касается образования, то «Стратегия» в качестве одной из главных задач системы образования определяет ориентацию образовательных программ на обучение навыкам, необходимым для инновационной деятельности, включая аналитическое и критическое мышление, стремление к новому, способность к постоянному самообучению, готовность к

разумному риску, креативность и предприимчивость, а также готовность к работе в высококонкурентной среде [271, с. 47].

В п.V определены компетенции инновационной деятельности:

- «способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
- владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению» [271].

Система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности. Но чтобы формировать навыки и компетенции инновационной деятельности, преподаватель сам должен ими обладать, быть способным к освоению и проектированию новых образовательных технологий.

Однако, как утверждается в Государственной программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы, «среда «агентов инновации», «проводников модернизации» в высшей школе только формируется» [75, с. 23]. Можно сделать вывод, что в условиях модернизации образования предъявляются повышенные требования к квалификации преподавателей, их ответственности, готовности осваивать новые подходы к профессиональной деятельности. Принципиальные изменения, регламентированные Программой, происходят в следующих направлениях:

- поддержка инноваций и инициатив педагогов, профессиональных сообществ, образовательных организаций и их сетей... [75, с. 148-149];

– обновление компетенций управленческих кадров, совершенствование организационных форм образовательных организаций [75, с. 155].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [295] экспериментальной и инновационной деятельности в области образования посвящена статья 20. В соответствии с пунктом 3 данной статьи «Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями». В пункте 4 предусмотрено формирование инновационной инфраструктуры: «В целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для обеспечения развития системы образования, организации, указанные в части 3 настоящей статьи и реализующие указанные инновационные проекты и программы, признаются федеральными или региональными инновационными площадками и составляют инновационную инфраструктуру в системе образования».

Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 июля 2013 г. №611 г. Москва. В соответствии с пунктом 3 общих положений инновационную структуру составляют инновационные площадки федерального и регионального уровня. Основные направления их деятельности определены в п. 4: «1) разработка, апробация и/или внедрение:

новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения в организациях,

осуществляющих образовательную деятельность, в том числе с использованием ресурсов негосударственного сектора;

примерных основных образовательных программ, инновационных образовательных программ, программ развития образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях;

новых профилей (специализаций) подготовки в сфере профессионального образования, обеспечивающих формирование кадрового и научного потенциала в соответствии с основными направлениями социально-экономического развития Российской Федерации;

методик подготовки, профессиональной переподготовки и/или повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий;

новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;

новых институтов общественного участия в управлении образованием;

новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций;

2) иная инновационная деятельность в сфере образования, направленная на совершенствование учебно-методического, научно-педагогического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования».

Проводя анализ «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» [132], мы можем выделить основные направления инновационной деятельности для образовательных организаций высшего образования в регионе (таблица 1.2).

**Анализ Концепции федеральной целевой программы развития
образования на 2016 – 2020 годы**

№ п/п	Задачи ФЦПРО 2016 – 2020	Мероприятия в рамках задачи ФЦПРО 2016 – 2020	Возможные инновационные проекты на вузовском и региональном уровне
1	Создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики	<p>1.1.Формирование новой структуры организаций высшего образования путем выполнения пилотных проектов по разработке и реализации новых моделей вузов и новых образовательных программ, поддержка распространения результатов этих пилотных проектов;</p> <p>1.2.Разработка и распространение в системе профессионального образования новых технологий и форм организации учебного процесса путем создания нормативно-методической базы, повышения квалификации руководителей и научно-педагогических работников, аналитического сопровождения и поддержки данных процессов;</p> <p>1.3.Модернизация системы непрерывного образования (дополнительного профессионального образования и неформального</p>	<p>Модернизация основных профессиональных образовательных программ</p> <p>Разработка и реализация программ повышения квалификации работников системы профессионального образования по новым образовательным технологиям и формам организации учебного процесса</p> <p>Разработка и сертификация электронных учебно-методических комплексов по актуальным в</p>

		<p>образования взрослых) путем реализации пилотных проектов регионов и вузов, разработки моделей и открытых образовательных ресурсов, распространения результатов пилотных проектов и ресурсов;</p> <p>1.4.Создание условий для получения среднего профессионального и высшего образования людьми с ограниченными возможностями здоровья путем реализации разработки нормативно-методической базы и поддержки инициативных проектов;</p> <p>1.5.Повышение качества управления в системе высшего образования и среднего профессионального образования путем разработки и распространения новых моделей и технологий управления;</p> <p>1.6.Модернизация региональных систем профессионального образования и формирования прикладных квалификаций путем реализации экспертно-аналитического сопровождения региональных программ и их конкурсной поддержки</p>	<p>региональном секторе программам дополнительного профессионального образования</p> <p>Разработка методических материалов по организации обучения лиц с ОВЗ</p> <p>Создание дистанционных электронных курсов для лиц с ОВЗ</p> <p>Участие в экспертно-аналитической деятельности региональных программ и проектов</p>
2	Развитие современных механизмов,	2.1.Реализация новых организационно-экономических моделей и	Разработка и реализация программ повышения

	<p>содержания и технологий общего и дополнительного образования</p>	<p>стандартов в дошкольном образовании путем разработки нормативно-методической базы и экспертно-аналитического сопровождения ее распространения;</p> <p>2.2.Повышение качества образования в школах с низкими результатами и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации пилотных региональных проектов и распространения их результатов;</p> <p>2.3.Создание сети школ, реализующих экспериментальные и инновационные программы для отработки новых технологий и содержания обучения и воспитания, путем конкурсной поддержки школьных инициатив и сетевых проектов;</p> <p>2.4.Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом путем разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития</p>	<p>квалификации по внедрению ФГОС дошкольного образования. Участие в мероприятиях по родительскому просвещению для семей с маленькими детьми</p> <p>Участие в проектах по повышению качества образования в школах с низкими результатами и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях</p> <p>Открытие «клинических баз практик»</p> <p>Создание сети образовательных организаций: базовых кафедр, экспериментальных площадок, сетевых площадок</p>
--	---	---	---

		<p>образования и поддержки сетевых методических объединений;</p> <p>2.5.Обеспечение роста качества педагогических кадров в школах путем конкурсной поддержки региональных программ и экспертно-аналитического сопровождения таких программ;</p> <p>2.6.Привлечение организаций высшего и профессионального образования к работе с талантливыми детьми путем конкурсной поддержки проектов сезонных и заочных школ, конкурсов и олимпиад</p>	<p>Участие в экспертно-аналитической деятельности региональных программ и проектов</p> <p>Организация «каникулярных школ»</p>
3	<p>Реализация мер популяризации среди детей и молодежи научно-образовательной и творческой деятельности, выявления талантливой молодежи</p>	<p>3.1.Развитие научно-технического и инновационного творчества детей и молодежи путем конкурсной поддержки центров научно-технического творчества молодежи и распространения их опыта;</p> <p>3.2.Реализация механизмов вовлечения молодежи в активную социальную практику;</p> <p>3.3.Совершенствование моделей и механизмов организации отдыха и оздоровления детей;</p>	<p>Организация и проведение научно-практических конференций для студентов и аспирантов</p> <p>Разработка методических рекомендаций по вовлечению молодежи в волонтерскую деятельность</p> <p>Создание и реализация новых программ дополнительного образования детей в организациях отдыха и оздоровления детей,</p>

		3.4.Разработка и реализация комплекса мер по формированию здорового образа жизни среди обучающихся	а также новых программ повышения квалификации специалистов и руководителей организаций отдыха и оздоровления детей Разработка методической системы воспитания здорового и безопасного образа жизни среди обучающихся
--	--	--	---

Выделенные нами возможные направления инновационной деятельности в вузе в нашем исследовании лягут в основу определения перечня инновационных продуктов для преподавателей вуза.

На региональном уровне уделяется большое внимание поддержке инновационной деятельности. Так, в «Концепции инновационного развития Нижегородской области до 2020 года», утвержденной Постановлением Правительства Нижегородской области от 31.07.2013 г. №504, отмечается, что одной из основных задач, стоящих перед Нижегородской областью на пути перехода к инновационной экономике, является «развитие кадрового потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций. Это позволит обеспечить материальные и моральные стимулы для притока наиболее квалифицированных специалистов в инновационный сектор экономики, повысить инновационную культуру общества, адаптировать систему образования к формированию необходимых для инновационного общества знаний, компетенций, навыков и моделей поведения, создать условия для развития системы подготовки и переподготовки кадров в области инноваций и научно-технического предпринимательства».

Как видно, требования к инновационной деятельности в области образования находят отражение в нормативно-правовой документации различного уровня и являются актуальными на сегодняшний день. Процессы

модернизации российского высшего образования ориентируют научно-педагогическое сообщество на новые достижения науки, на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность.

Каково общее понимание инновации и инновационной деятельности?
Как определяются эти понятия в педагогических словарях и документах?

В педагогических словарях термин «инновация», как правило, отождествляется с терминами «нововведение», «новшество»:

«Инновация есть нововведение, т.е. целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного в другое» [329, с. 256].

«Инновация – 1) нововведение, новшество; 2) эконом.: комплекс мероприятий, направленных на внедрение в экономику новой техники, технологий, изобретений и т.п., модернизация» [32, с. 393].

«Инновация – 1) синоним новшества, новации; улучшающие практику целенаправленные изменения; 2) распространение новации, ее проникновение в практику, процесс освоения новшества, предполагающие его творческое осмысление и овладение методами его использования» [206, с. 39]. При этом новация и новшество рассматриваются как «конструирование, разработка неизвестных ранее процессов, объектов, способов, средств или же использование ранее известного в новом качестве или в существенно изменившихся условиях».

Отдельно авторы определяют педагогические инновации:

«Новации педагогические – разработка прогрессивных образовательных систем, методик, технологий, содержания образовательных программ, отвечающих актуальным запросам общества и личности и еще не представленных в данном конкретном виде» [206, с. 46].

«Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [228, с. 273].

«Иновация педагогическая (нововведение) – 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом; 2) процесс освоения новшеств (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.); 3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление» [262, с. 122].

Однако В.С.Лазарев разделяет понятия «нововведение» и «новшество», отождествляя при этом понятия «инновация» и «нововведение»: «Нововведение (инновация) – это внедряемое (осваиваемое) новшество... Нововведение существует внутри конкретных образовательных систем, осваивающих новшество» [156, с.54].

Понятие «инновационная деятельность» в педагогических словарях встречается реже. Определение данного понятия включает в себя «процесс создания новых, более эффективных средств и методов получения образовательного продукта, в ряде случаев поиск и обоснование самого характера этого продукта: качеств личности, способов изменения социума» [206, с. 36]. На наш взгляд, это определение не включает в себя целеполагание данного процесса. Поэтому нам ближе определение, данное В.С.Лазаревым: «целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [156, с. 55]. Таким образом, инновационная и образовательная деятельности отличаются функционально: образовательная деятельность направлена на развитие обучающихся, инновационная – на развитие образовательных систем [156]. Инновационная деятельность имеет целью повышение эффективности практики образования на основе изменения ее способов и содержания.

Каким образом инновационная деятельность представлена в новых требованиях к профессиональной деятельности преподавателя? Профессиональная деятельность преподавателя отражает объективные

тенденции развития общества, в том числе и инновационные. Исходя из полифункционального подхода к моделированию профессионально-педагогической деятельности, который считается традиционным, выделяют следующие компоненты в структуре деятельности преподавателя высшей школы: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский (З.Ф.Есарева, Н.В.Кузьмина). *Гностический компонент* (от греч. *гнозис* – познание) является стержневым и относится к сфере знаний и умений преподавателя. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности). *Проектировочный компонент* обеспечивает стратегическую направленность профессиональной деятельности преподавателя и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами. Реализацию тактических целей обеспечивает *конструктивный компонент* профессионально-педагогической деятельности: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и др. Конструктивный компонент в научной деятельности преподавателя высшей школы включает в себя отбор научной информации, ее переработку, контролирование системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования [88, с.112]. *Коммуникативный компонент* – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с обучающимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей. И наконец, *организаторский компонент* – это

система умений преподавателя организовать собственную деятельность, а также активность обучающихся.

В современных условиях к профессиональной деятельности преподавателя, как мы уже говорили, предъявляются новые требования, которые находят свое отражение в Профессиональном стандарте преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) [224]. Этим документом определяются трудовые функции преподавателя, включающие необходимые знания, необходимые умения и трудовые действия. Контент-анализ Профессионального стандарта преподавателя позволил выделить следующие изменения (выделение курсивом наше. – И.Ф.):

«3.2.2.Трудовая функция: Организационно-педагогическое сопровождение разработки педагогами дополнительного образования программно-методического обеспечения».

Необходимые умения: «Анализировать и оценивать *инновационные подходы* к построению дополнительного образования (обновление содержания, форм, методов, приемов, средств обучения), находить в различных источниках информацию, необходимую педагогу дополнительного образования для решения профессиональных задач и самообразования».

«3.9.1.Трудовая функция: Разработка научно-методического обеспечения реализации программ подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного профессионального образования для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию».

Трудовые действия: «Разработка *новых подходов к преподаванию* и технологий преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ подготовки кадров высшей квалификации и дополнительных профессиональных программ по соответствующим направлениям подготовки и специальностям, определение условий их внедрения».

«3.9.3. Трудовая функция: Руководство группой специалистов, участвующих в реализации образовательных программ ВО и ДПО».

Трудовые действия: «Руководство разработкой *новых подходов к преподаванию* и технологий преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ всех уровней ВО и дополнительных профессиональных программ».

«Обеспечение *привлечения обучающихся* к выполнению научно-исследовательских и проектных работ кафедры, к участию в международных исследовательских проектах».

Необходимые умения: «Формировать группу разработчиков *новых подходов к преподаванию и технологий преподавания*, примерных и рабочих программ, учебников и учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, в т.ч. контрольно-оценочных средств, с учетом их квалификации, опыта работы, перспектив профессионального развития и т.д.».

«Ставить цели, планировать и *мотивировать деятельность разработчиков*, оказывать им профессиональную поддержку, создавать условия для поддержания в группе благоприятного психологического климата».

«3.10.1.Трудовая функция: Разработка научно-методического обеспечения реализации курируемых учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)».

Трудовые действия: «Разработка (самостоятельно или в группе под руководством специалиста более высокого уровня квалификации) *новых подходов к преподаванию* и технологий преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПО».

Необходимые умения: «Преобразовывать *новую* научную (научно-техническую) информацию, информацию о *новшествах* в осваиваемой обучающимися области профессиональной деятельности, использовать *результаты собственных научных исследований* для совершенствования качества научно-методического обеспечения».

«Работать в группе разработчиков научно-методических и учебно-методических материалов, учебников и учебных пособий:

– участвовать в обсуждении основных идей и концепции разрабатываемых материалов (учебников, учебных пособий), формулировать предложения;

– разрабатывать порученные разделы, следуя выбранным методологическим и методическим подходам, представлять разработанные материалы, вести конструктивное обсуждение, дорабатывать материалы с учетом результатов их обсуждения;

– оценивать разработки коллег, строить профессиональное общение с соблюдением делового этикета и с учетом особенностей партнеров по общению».

Выявленные инновационные аспекты Профессионального стандарта представлены по каждому компоненту профессиональной деятельности преподавателя вуза в таблице 1.3.

Таблица 1.3

Стандартная инновационная деятельность преподавателя вуза

<i>Компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза</i>	<i>Инновационный аспект Профессионального стандарта</i>
Гностический	<p>«Владеть информацией об актуальных инновациях в сфере образования».</p> <p>«Участвовать в обсуждении основных идей и концепции разрабатываемых материалов (учебников, учебных пособий), формулировать предложения».</p> <p>«Анализировать и оценивать инновационные подходы к построению дополнительного образования (обновление содержания, форм, методов, приемов, средств обучения), находить в различных источниках информацию, необходимую педагогу дополнительного образования для решения профессиональных задач и самообразования»</p>

<i>Компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза</i>	<i>Инновационный аспект Профессионального стандарта</i>
Проектировочный	«Разрабатывать и руководить разработкой новых подходов к преподаванию и технологиям преподавания»
Конструктивный	«Использовать собственные результаты научно-исследовательской деятельности для совершенствования научно-методического обеспечения»
Коммуникативный	«Строить профессиональное общение с соблюдением делового этикета и с учетом особенностей партнеров по общению». «Создавать условия для поддержания в группе благоприятного психологического климата»
Организаторский	«Формировать группу разработчиков новых подходов к преподаванию и технологий преподавания, примерных и рабочих программ, учебников и учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, в т.ч. контрольно-оценочных средств, с учетом их квалификации, опыта работы, перспектив профессионального развития и т.д.». «Ставить цели, планировать и мотивировать деятельность разработчиков, оказывать им профессиональную поддержку». «Обеспечивать привлечение обучающихся к выполнению научно-исследовательских и проектных работ кафедры, к участию в международных исследовательских проектах»

Таким образом, Профессиональный стандарт преподавателя предъявляет новые требования к его профессиональной деятельности в области разработки, апробации и внедрения новых элементов содержания образования: преподаватель должен владеть информацией об актуальных инновациях в сфере образования, разрабатывать и руководить разработкой новых подходов к преподаванию и технологиям преподавания, использовать собственные результаты научно-исследовательской деятельности для

совершенствования научно-методического обеспечения и т.п., то есть должен быть вовлечен в инновационную деятельность. Трудовые функции и трудовые действия отражают стандартный статус вовлеченности в инновационную деятельность.

Каким образом профессиональное сообщество определяет требования к инновационной деятельности? Для определения требований профессионального сообщества нами были проанализированы резолюции всероссийских съездов учителей, проводимых на базе Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, документы Учебно-методического объединения по педагогическому образованию Нижегородской области, федерального и региональных институтов развития образования.

Первые Всероссийские съезды учителей проводились в начале прошлого столетия как особый феномен учительского диалога. Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова возродил традиции проведения Всероссийских съездов школьных учителей. В октябре 2010 года в МГУ состоялся Съезд учителей математики, в марте 2011 года – Съезд учителей информатики, летом 2011 года – Съезды учителей физики и биологии и т.д. В 2011 году «Русское географическое общество» провело Всероссийский съезд учителей географии, на котором председатель общества Сергей Шойгу предложил провести такие мероприятия на уровне регионов.

По мнению ректора МГУ, Председателя Оргкомитета Съезда, академика В.А.Садовниченко, «съезды учителей – это инструмент восстановления сущностного единства средней и высшей школы. Через диалог школьного учителя и вузовского преподавателя происходит согласование качества образования, наполнение его содержания научным дыханием и пониманием высоких интеллектуальных стандартов, которые должны быть едиными для школы и вуза. Это инструмент включения школы в процессы инновационного развития страны. Уникальной чертой съездов, которые проходят в МГУ, является соединение на одной площадке

учительского и вузовского сообщества с лидерами отраслевых и профессиональных организаций» (<http://it.teacher.msu.ru/>).

На II Всероссийском съезде молодых учителей, который состоялся в городском округе Электросталь Московской области в начале декабря 2014 года, проводились мероприятия по теме «Инновационные образовательные технологии в деятельности молодого учителя».

На региональном уровне приобретают значимость съезды учителей области. Так, в декабре 2012 года состоялся I Съезд учителей географии Нижегородской области, посвященный 65-летию Нижегородского регионального отделения Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество», в ноябре 2013 года в Нижнем Новгороде состоялось пленарное заседание I Съезда историков, учителей и преподавателей истории. С целью активизации деятельности Ассоциации учителей географии Нижегородской области 8 декабря 2014 года в Мининском университете прошла региональная научно-практическая конференция «Ассоциация учителей географии – инновационная площадка консолидации педагогических кадров для развития образования XXI века».

Среди направлений деятельности учительских съездов можно подчеркнуть обобщение и распространение инновационного педагогического опыта (методическая работа). Это предъявляет к преподавателям вузов требования к осуществлению ими инновационной деятельности, что нашло свое отражение и в Профессиональном стандарте преподавателя высшего образования.

Для эффективной работы по основным стратегическим направлениям развития отечественного образования на базе ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет имени К.Минина» (Мининский университет) в 2012 году было создано Учебно-методическое объединение по педагогическому образованию Нижегородской области (далее – УМО по педагогическому образованию). Это объединение включает в себя более 50 образовательных организаций различного уровня (муниципальный,

региональный, федеральный). Главная его цель – координация инновационных действий и повышение конкурентоспособности системы педагогических кадров на принципах сетевого сотрудничества. Одной из задач является «координация *инновационных действий образовательных учреждений* на базе широкой интеграции образования, науки, реализации идеи обучения в процессе исследования и практической деятельности, создания духовно-нравственной развивающей высокотехнологичной образовательной среды, внедрение в образовательный процесс современных методик и образовательных технологий для достижения нового качества образования в условиях социальных перемен». В Программу деятельности УМО входят мероприятия и конкурсы, направленные на развитие инновационного потенциала в области образования в регионе: конкурс проектов среди учащихся и студентов «Моя инициатива в образовании», организация семинара для руководителей образовательных учреждений «Новые технологии в управлении образованием», проведение научного семинара «Современный педагог-исследователь», проведение в рамках сетевого сотрудничества НГПУ им.К.Минина с РГПУ им. А.И.Герцена научно-практического семинара для учителей и преподавателей общего, среднего и высшего профессионального образования «Современные образовательные технологии реализации ФГОС» и другие.

Большое значение уделяется организации инновационной деятельности в учреждениях дополнительного профессионального образования, ориентированных на работников системы регионального образования, – институтах развития образования. Их деятельность направлена на создание и функционирование региональной инновационной инфраструктуры – инновационных и экспериментальных площадок. Так, в государственном бюджетном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (далее – ГБОУ ДПО НИРО) основная цель реализации инновационной деятельности определена в «Порядке организации

инновационной деятельности в ГБОУ ДПО НИРО», утвержденном приказом ректора от 25.02.2014 г. №28 и размещенном на сайте института (<http://www.niro.nnov.ru/?id=19844>). Ею является «обеспечение модернизации региональной системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации и Нижегородской области, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования». В целях стимулирования инновационной деятельности в образовательных организациях региона созданы 34 инновационные площадки на их базе. Создание инновационных площадок в Белгородском институте образования регулируется «Положением о региональной инновационной площадке в сфере образования Белгородской области», утвержденным на заседании регионального координационного совета по развитию инновационной инфраструктуры в сфере образования департамента образования, культуры и молодежной политики Белгородской области от 3 ноября 2009 года. Кроме указанных институтов, инновационные площадки созданы в Институте развития образования Ивановской области (<http://www.igoio.ru>), Институте развития образования Ханты-Мансийского автономного округа (<http://iro86.ru>) и др.

В государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» создан *банк инновационного педагогического и управленческого опыта* с целью накопления и распространения инновационного педагогического и управленческого опыта педагогов и руководителей образовательных учреждений Республики Татарстан (<http://irort.ru/node/110>). Банк инновационного педагогического и управленческого опыта представляет собой базу данных, которая содержит лучший педагогический и управленческий опыт (конспект урока, занятия, сценарий, описание методики, технологии, сборник упражнений, задачник, статья, творческие, исследовательские работы учащихся, образовательная

программа, учебное, учебно-методическое или методическое пособие, модуль обобщения опыта, информационная карта опыта, разработка электронно-образовательных ресурсов и т.п.). На базе Института развития образования Республики Башкортостан проводится республиканский фестиваль инновационных практик в образовании (<http://www.irorb.ru>), целью которого является предоставление педагогам возможности распространения своего инновационного педагогического опыта, повышения профессионального мастерства, уровня профессиональной компетенции и их презентации в активной форме.

В федеральном автономном учреждении «Федеральный институт развития образования» (далее – ФАО «ФГУ») инновационная инфраструктура определяется инновационными площадками, действующими на основе «Положения об экспериментальной площадке Федерального государственного учреждения «Федеральный институт развития образования» Министерства образования и науки Российской Федерации», утвержденного приказом от 08.10.2009 г. №169. В настоящее время 411 экспериментальных площадок ФГАУ «ФИРО» работают в 55 субъектах Российской Федерации (http://www.firo.ru/?page_id=6824). Экспериментальная площадка ФИРО представляет собой форму взаимодействия ФИРО и организаций с целью апробации результатов исследований по структурному и содержательному обновлению системы образования в соответствии с приоритетными направлениями государственной политики в области образования. Деятельность экспериментальной площадки ФИРО основана на научном анализе новейших достижений педагогической теории и практики; предназначена для выявления и экспериментальной проверки ценностного значения этих достижений для образования; направлена на разработку и внедрение нового содержания образования, новых форм и методов организации образовательного процесса, адекватных им способов управления.

Основными направлениями деятельности экспериментальных площадок ФИРО являются:

- апробация новых механизмов, направленных на модернизацию экономических отношений и системы управления в области образования;
- разработка и апробация новых структур в системе образования, сетевого взаимодействия образовательных организаций и образовательных систем;
- экспериментальная проверка систем оценки качества образования, новых форм и методов управления образованием;
- разработка и апробация новых средств обеспечения общественной поддержки программ развития образования;
- апробация инноваций в области содержания образования;
- совершенствование и апробация новых форм, методов и инновационных педагогических технологий;
- экспериментальная деятельность, направленная на разработку новых эффективных способов решения современных проблем образования.

Мы можем видеть, что и на федеральном, и на региональном уровне созданы условия для развития инновационной инфраструктуры в форме инновационных и экспериментальных площадок. Работа этих площадок должна строиться на основе научных разработок и требует вовлечения преподавателей высшей школы в инновационную деятельность.

В результате контент-анализа иерархии законов, федеральных и региональных программ развития образования, науки и инноваций, профессиональных стандартов мы делаем вывод, что заказ на инновационную деятельность преподавателя вуза является актуальным и выражен:

- в создании условий для инновационной деятельности на государственном уровне, нашедшем отражение в нормативных документах и государственной поддержке инновационных предприятий;

– в изменении требований к профессиональной деятельности преподавателей, ориентированной на новые научные достижения и исследования, т.е. на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность;

– в потребности профессионального сообщества в достижении нового качества образования в условиях социальных перемен, в инновационном развитии.

1.2. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как аспект педагогического менеджмента инноваций в вузе

Анализ терминологического аппарата показывает, что понятие «вовлечение» в менеджменте используется как характеристика эффективной организации [313]. Джим Хоуден отмечает, что на эффективность организации оказывают влияние «вовлеченные сотрудники», которые верят в нее, ощущают ответственность и отдают ей все лучшее [313, с. 42].

Анализ понятийно-категориального аппарата педагогики показывает, что термин «вовлечение» применяется достаточно редко и скорее в качестве атрибутивного понятия. Понятие «вовлечение в инновационную деятельность» предполагает необходимость раскрыть содержание понятия «инновационная деятельность».

Как определяется понятие «инновационная деятельность» в научной литературе? Впервые инновационная проблематика появляется в науке в первой половине XX века в трудах Н.Д.Кондратьева, Г.Тарда и Й.Шумпетера, общенаучные рассуждения которых относятся к социально-экономическим идеям сферы общественно-гуманитарного познания. Так, Г.Тард выявляет, что социальное развитие испытывает на себе воздействие нововведений, а Н.Д.Кондратьев, опираясь на исследование этого процесса, описывает волновую теорию экономических циклов. Исходя из утверждений предшественников и включая в научный оборот термин «инновации»,

Й.Шумпетер [333] побуждает к исследованию данного термина как комплексного процесса, который начинает структурироваться с фундаментальных научных исследований, а завершается практическим применением в сфере потребления. Тем самым Й.Шумпетер предлагает новый вектор изучения данной проблемы.

Дальнейшим изучением инновационной проблематики занимаются представители зарубежной экономической науки: Р.Гремингер, П.Ф.Дракер, Дж.Залтмен, А.Клайхнехт, Г.Менш, Ла Пьерра, Б.Санто и другие. Работы данных исследователей посвящены прямой связи социального развития с инновациями. Социальный прогресс понимается учеными как рост технико-технологических возможностей субъекта. В изучении феномена инновации создается доминирующая и в настоящее время технико-экономическая модель, в рамках которой инновацию нередко сравнивают с каким-либо научно-техническим (технологическим или административным) преобразованием либо нововведением, приносящим доход производству.

Интересна точка зрения Б.Санто, который определяет инновационную деятельность как интеллектуальную [246]. Нельзя не согласиться, что интеллект людей, их творческая активность является источником инновационной деятельности, но смысловое содержание понятия «интеллектуальная деятельность» значительно шире.

Отечественная экономическая наука начинает заниматься вопросами инноваций в конце XX века. Основываясь на исследованиях зарубежных ученых, рассмотрение инноваций российскими исследователями (И.Т.Балабанов, Л.М.Голхберг, Г.А.Краюхин, А.И.Пригожин и др.) получает прикладной характер – в менеджменте, социологии организаций и пр. В экономических исследованиях инновационная деятельность определяется, прежде всего, как практическое использование инновационно-научного и интеллектуального потенциала в массовом производстве с целью получения нового продукта, удовлетворяющего потребительский спрос в конкурентоспособных товарах и услугах [273].

Резонансным является изучение инноваций в различных науках. Так, социальным аспектам инноваций посвящены работы В.В.Зародина, Е.К.Краснухиной и других. В образовательном аспекте рассматривают инновации И.М.Ильинский, В.В.Платонов и другие. Феномен инноваций в психологии исследует О.С.Советова, в политологии – В.И.Буренко, В.И.Громеко и др. В области социальной философии инновации и инновационная деятельность нашли свое отражение в трудах В.Б.Агранович, П.Л.Зеленова, С.Е.Крючковой, Т.А.Столяровой и др. Появляется особая область научного познания – инноватика, объединяющая достижения гуманитаристики в изучении инноваций.

Не только как результат, но и как процесс рассматривает инновацию В.Б.Агранович в своей диссертации «Инновации в транзитивном обществе: социально-философский анализ» (2007). Он связывает фундаментальное знание со сферой удовлетворения и создания потребностей в духовной и материальной сферах. Инновационные изменения, по мнению исследователя, касаются не только среды, но и субъекта преобразований в этой среде, предъявляя к нему следующие требования: специальные стиль мышления и набор компетенций для целостного выполнения инновационной деятельности. Проводя сравнительный анализ терминов «инновация», «нововведение», «новшество», «новое», «изменение», В.Б.Агранович утверждает, что они не должны употребляться как синонимы, поскольку каждый из них имеет свое специфическое значение [6]. Она выделяет следующие отличительные признаки инновации: универсальный механизм, коэволюция, нелинейность, альтернативность, эксплицируемые в синергетической парадигме. Автор раскрывает понятие «инновация» в категориальном поле социальной философии следующим образом: «инновация – это способ конструирования социальной действительности в режиме нелинейности, альтернативности, коэволюции, развитие которого приводит к изменению качества».

Исследует инновацию как сложный социальный феномен Т.А.Столярова [270]. Она предлагает рассматривать понятие «инновация» на основе использования значимых характеристик близких категорий «новое», «открытие», «творчество». В самом обобщенном смысле инновация, по мнению автора, предполагает внедрение новшества в какую-либо систему, что обеспечивает ее преобразование, само же новшество является либо открытием в природе, либо продуктом человеческой деятельности.

Т.А.Столярова в своей диссертации впервые обосновывает необходимость оформления самостоятельной научной отрасли – инноватики. Инноватика должна систематизировать практическую инновационную деятельность, выработать эффективные методы управления инновационной деятельностью, прогнозировать последствия тех или иных инновационных изменений.

Понятия «новации» и «инновации» П.Л.Зеленов разводит, выводит понятия «новационная деятельность» и «инновационная деятельность» за границы их экономической трактовки. Автор рассматривает новационную деятельность «как творческий процесс реализации интеллектуального потенциала общества» [104, с. 8]. Инновационная деятельность, по мнению П.Л.Зеленова, опирается на новационную, и, соответственно, инновации – на новации: «внедрять, реализовывать, использовать можно лишь то, что предварительно создано, т.е. интеллектуальные новации» [104, с. 8]. Таким образом, автор рассматривает инновационную деятельность как деятельность внедренческую, деятельность по реализации, использованию результатов новационной деятельности, подчеркивая тем самым ее вторичное существование. При этом инновация определяется П.Л.Зеленовым как результат, продукт, реализованная цель инновационной деятельности.

В качестве ведущей характеристики инновационной деятельности Ю.А.Варфоломеева [52] и М.В.Волынкина [67] выделяют ее связь с созданием и реализацией нового знания, причем эта связь не зависит от

области осуществления инновационной деятельности. С этой идеей нельзя не согласиться.

В педагогической науке инновационная деятельность исследуется в различных направлениях. Так, В.И.Загвязинский и А.К.Маркова отмечают творческий характер инновационной деятельности. Отличия инновационных явлений в системе образования выделяют В.Кларин, Л.С.Подымова, А.В.Хуторской. В качестве «фактора повышения познавательной активности студентов» [165] определяет инновационную деятельность преподавателя вуза Г.В.Лямина. Деятельность педагогического коллектива по внедрению новшеств рассматривают С.В.Кузьмин [149] и С.А.Баранникова [20]. При этом «инновационную деятельность педагогического коллектива» они определяют как «полифункциональную деятельность коллективного субъекта (педагогического коллектива) по достижению им нового результата совместной деятельности посредством новизны процесса, с помощью которого этот результат достигается» [149, с. 36].

Итак, в научно-педагогических исследованиях инновационная деятельность может определяться либо как система, либо как процесс, либо как изменение в зависимости от объекта и предмета исследования. Основной целью инновационной деятельности в образовании является повышение эффективности образовательной практики за счет изменения ее содержания и технологий. И в этом главное отличие инновационной деятельности (которая развивает образовательные системы) от образовательной (функция которой – в развитии обучающихся) [156]. Таким образом, мы будем разделять определение, данное В.С.Лазаревым, и рассматривать инновационную деятельность преподавателя как «целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов» [156, с. 55].

Исследуя состояние инновационной деятельности в российском региональном вузе, В.А.Михайлов и С.В.Михайлов подчеркивают значимость вовлечения в инновационную деятельность преподавателей и

сотрудников для инновационной активности вуза [176, с. 135]. Однако авторы при этом ставят знак равенства между «участием» и «вовлечением» преподавателей в инновационную деятельность. На наш взгляд, вовлечение включает в себя участие, но не исчерпывается им.

По мнению Джима Хоудена, в основе вовлечения лежат желания людей быть частью целого, чувствовать сопричастность к общему делу, участвовать в инновационном проекте, знать, что их вклад важен для компании [313]. При таком подходе, как считает автор, вовлечение возникает естественным образом.

Какова граница между вовлечением в инновационную деятельность и мотивацией инновационной деятельности? В научной литературе в качестве основополагающих вопросов, касающихся развития мотивации личности в деятельности, рассматриваются факторы, влияющие на формирование побуждений, на субъективную вероятность ожидаемого успеха поведения (В.А.Иванников), эмоции и познавательные процессы (Н.И.Мешков, В.С.Магун и др.), привычки и навыки (Р.Вудвордс, И.М.Сеченов и др.), связи и отношения с другими людьми (Б.Ф.Ломов и др.).

В психологии мотивация инновационной деятельности широко исследуется. Так, О.Н.Коптяева и В.В.Степанов говорят о мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности [133, 269], Т.Ю.Коровина выделяет мотивационное ядро педагогов к инновационной деятельности [134]. В работах Е.А.Андреевой идет речь о решении проблемы формирования психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности [12]. В отношении преподавателей вуза И.В.Свешникова проводит исследование развития мотивации инновационной деятельности [248].

Рассматривая взаимосвязь понятий мотивации и мотива, О.Н.Коптяева определяет мотивацию «как совокупность мотивов, причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [133, с. 11]. И если мы используем

традиционное понимание мотива в психологии «как внутреннего побуждения к деятельности, к активности» (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков и др.), то мотивация представляется более широким понятием в отличие от мотива. Мотивационную готовность к инновационной деятельности у педагогов О.Н.Коптяева определяет как «определенную совокупность внутренних мотивов, адекватных инновационной деятельности и определяющих успешность ее освоения и осуществления» [133, с. 12], соотнося, таким образом, ее с понятием внутренней мотивации.

В целом этой же позиции придерживается и В.В.Степанов. Вместе с тем внутренняя мотивация рассматривается автором в качестве одного из компонентов мотивационной готовности наряду с удовлетворенностью работой, рефлексивностью, регулятивной способностью, внешней мотивацией (как положительной, так и отрицательной), социальным интеллектом, способностью к самооцениванию и видению перспективы [269].

Исходя из рассматриваемых позиций, мы можем сделать вывод о том, что мотивационная готовность в психологии может рассматриваться как качество личности и как «настрой» на выполнение деятельности, в том числе инновационной.

Различные аспекты готовности к инновационной деятельности активно изучаются учеными: принятие решений относительно новшества (Б.Твисс); структура инновационной деятельности учителя (В.А.Сластенин, Л.С.Подымова); инновационная культура (А.Валеева, Д.Вахитов); отношение субъектов инновации к новшествам (Э.Роджерс, К.Ангеловски, А.Неймер, С.Поляков и др.). Выделяя педагогические условия формирования готовности к инновационной деятельности у будущих учителей, Е.А.Подвигина подчеркивает, что готовность к инновационной деятельности содержит как личностные, так и деятельностные характеристики [213]. Готовность к инновационной деятельности обучающихся по программам среднего профессионального образования Е.В.Иванушкина рассматривает как интегративное качество личности и среды [112]. Диагностикой

готовности к инновационной деятельности в педагогической литературе занимались многие ученые (Т.С.Соловьева, Т.Л.Бадоева, Е.М.Крюкова, Е.Г.Белова и др.), однако эти исследования связаны со школьными педагогами.

Интересна авторская трактовка готовности педагогов к инновационной деятельности Е.Ю.Ибатуллиной. Автор рассматривает готовность к инновационной деятельности с точки зрения коррекции профессионального консерватизма и определяет ее как «мотивационно-ценностную и когнитивную установку на изменение собственной профессиональной деятельности, основанную на самоанализе, осмыслении барьеров, препятствующих осуществлению профессиональной деятельности на эффективном уровне» [107, с. 18]. Такая трактовка позволяет нам рассматривать готовность к инновационной деятельности в отношении преподавателей вуза как основу вовлечения их в инновационную деятельность.

Интересным в свете нашего исследования является представленная в работе П.Л.Зеленова система побудительных причин инновационной деятельности: «детерминация – регламентация – мотивация». Определяя потребность как «противоречие между наличным и должным, между фактическим и необходимым состояниями любого объекта» [104, с. 22], автор рассматривает ее в качестве первичной причины, побуждающей к инновациям, т.е. как *детерминанту инновационной деятельности*. Объективная детерминация нуждается в осознании на уровне общественного сознания в форме выработки серии заказов на обновление различных сфер общественной жизни. Наиболее ярко это проявляется, по мнению автора, «в разработке проектов и программ инновационной деятельности, которые формируются различными государственными органами и даже принимаются в качестве законов». Программы, проекты, планы, законы в качестве социальных установок рассматриваются как нормативные регламенты для субъектов инновационной деятельности. Совокупность таких регламентов

П.Л.Зеленов и определяет как второй уровень побуждения – *регламентацию*. «Регламентация не всегда приводит к мотивации, т.е. к субъективному принятию, к исполнению тех или иных постановлений и распоряжений» [104]. Автор делает вывод о необходимости стимуляции субъектов инновационной деятельности (речь идет и о моральных, и о материальных стимулах) к реальным актам внедрения новаций. «*Мотивацию* как субъективное принятие и осознание детерминированности регламентов» [104] исследователь и относит к третьему завершающему уровню в системе побудительных причин инновационной деятельности. На наш взгляд, наличие этих трех уровней является необходимым условием вовлечения субъектов в инновационную деятельность.

Проведенный анализ работ позволяет нам сделать вывод, что мотивация может способствовать вовлечению в творческий процесс инновационной деятельности преподавателей вуза, а также обеспечивает их личную ответственность за качественную подготовку выпускников вуза и заинтересованность в самореализации.

Проблемы *управления инновациями в вузе* исследуются в различных областях наук, где определяются базовые понятия: «инновационная среда вуза», «инновационная деятельность в вузе». В авторских определениях отражается специфика наук, учитывается функционирование вуза как элемента экономических отношений и как образовательной организации.

В частности, К.В.Лосев, используя экономические подходы к управлению инновационной средой образовательной организации высшего образования, определяет инновационную деятельность вуза как «целостную совокупность процессов регулярного производства и применения продуктивных, процессных и организационных инноваций, обеспечивающих рост эффективности использования всех видов ресурсов учреждения высшего профессионального образования при повышении качества подготовки специалистов и оптимизации их численности в соответствии с текущими и перспективными потребностями общества» [162, с. 8].

Основываясь на позиции автора, инновационную деятельность можно рассматривать как совокупность процессов производства и применения инноваций. Именно инновации позволяют добиться эффективного применения ресурсов образовательной организации высшего образования для повышения качества подготовки выпускников. Эта же идея звучит и в работе Н.Ю.Бугаковой. По мнению автора, инновации в образовательной, научной и информационной деятельности «позволяют развивать инновационную инфраструктуру, тиражировать наукоемкие технологии на рынок, обучать студентов на основе их вовлечения в научно-инновационную среду» [41, с. 1110]. Основываясь на исследованиях авторов, мы выделяем в качестве элементов инновационной деятельности в вузе цель (рост эффективности применения ресурсов в вузе), содержание (процессы производства и применения инноваций, причем процессы регулярные) и продукт (качество подготовки выпускников вуза). Также можно определить виды инноваций: организационные, процессные и продуктивные, которые выступают предметом инновационной деятельности в вузе. Тогда **областью** вовлечения в инновационную деятельность преподавателей мы считаем *проектирование и применение инноваций*.

Аналогично точке зрения К.В.Лосева инновационную деятельность в вузе как совокупность процессов рассматривает и И.В.Ярмоленко. Автор конкретизирует ее составляющие: опытно-конструкторские и научно-исследовательские работы, учебно-научно-инновационный процесс, организационно-технологическая подготовка производства, внедрение и распространение новшества на иные сферы. И в отличие от других исследователей отдельно выделяет стратегический процесс формирования человеческого капитала [343]. Итак, И.В.Ярмоленко увеличивает количество процессов инновационной деятельности: организационно-технологическая подготовка производства инноваций обозначается как *предынновационная деятельность*; само производство инноваций конкретизируется научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими видами работ; применение

инноваций включает в себя этапы внедрения, оформления и распространения. В качестве контекстных здесь можно выделить учебный, научно-исследовательский и инновационный процессы и процесс стратегического формирования человеческого потенциала. Мы считаем, что «преподаватели вуза могут быть вовлечены во все систематизированные процессы» [301, с. 44].

По мнению Н.Ю.Чистоклетова, для функционирования вуза ключевое значение имеет управление качеством инновационной деятельности [319]. Качество научных исследований и опытно-конструкторских работ, как утверждает автор, определяется инновационной деятельностью научно-педагогических работников, позволяющей поддерживать их знания, потенциал и практический опыт на высоком уровне. В свою очередь, это обеспечивает повышение качества подготовки кадров высшей квалификации. Кроме того, инновационная деятельность является источником привлечения дополнительных финансовых средств, что способствует повышению конкурентоспособности вуза. Таким образом, вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза повышает качество оказываемых вузом услуг. Вузовская система управления должна быть способной управлять не только фазой концептуального решения проблемы на основе результатов фундаментальных и поисковых научных исследований, полученных патентов, но и полным инновационным циклом: от идеи до создания готового продукта, его тиражирования и передачи на рынок.

Повышенное внимание не только к экономической или технической, а прежде всего к управленческой и социально-организационной стороне инновационного процесса отмечается в научных работах в области социологии (А.В.Берестов, Д.И.Кудрявцев и др.). Определение ведущей роли руководства организации в управлении изменениями отражает специфику социологического подхода в изучении инновационной деятельности.

Значимость выделения инновационной деятельности в качестве особой предметности управления образованием подчеркивают Е.Н.Белова,

Г.А.Гуртовенко, С.В.Бутенко, Н.Ф.Яковлева [22]. Менеджмент в сфере образования авторы рассматривают «как искусство управления материальными, интеллектуальными, финансовыми, людскими ресурсами на основе наиболее полной реализации физического и духовного потенциала человека с целью достижения оптимального социально значимого результата в соответствии с действующими правовыми нормами» [22, с. 13]. В быстро меняющихся условиях появляется новая подсистема управления – инновационная подсистема образовательного учреждения, которая предполагает осуществление изменений через поиск, разработку и внедрение новшеств в конкретную часть всей системы. Появляется понятие «*управление инновационной деятельностью в образовательном учреждении*». Е.Н.Белова определяет его «как целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, направленную на удовлетворение какой-либо образовательной потребности и достижение более эффективных результатов деятельности и обеспечивающую непрерывное развитие всей управляемой системы образовательного учреждения посредством комплексной деятельности по созданию, освоению новшеств в практике обучения и воспитания, распространения и обмена педагогическим опытом, управления всеми ресурсами образовательного учреждения, освоения новых форм взаимодействия с социумом, их внедрения и распространения в другие сферы» [22, с.14].

Определим условия, влияющие на эффективность инновационной деятельности в вузе. В качестве условия эффективной деятельности К.В.Лосев называет инновационную среду, точнее – *формирование и регулирование состояния инновационной среды организации*. С точки зрения методологии менеджмента автор определяет инновационную среду организации как «совокупность внешней (окружающей) и внутренней среды, состав которой определяется в целом предметной областью функционирования объекта управления» [162, с. 56]. Факторы инновационной среды исследуют в социокультурных работах: среди

факторов называют «социально-психологические особенности коллектива, инновационную политику руководства, структуру межличностных отношений и т.д.» [301]. В педагогических исследованиях чаще говорят об образовательной среде, подчеркивая ее роль в развитии личности [282]. Исследование инновационной среды вуза как условия эффективной инновационной деятельности преподавателей кажется нам перспективным и требует дальнейшего внимания в нашей работе.

Инновационная политика руководства должна, по мнению исследователей, включать и стимулирование. «Для реализации мероприятий по управлению инновационной деятельностью высших учебных заведений необходимо четко определить перечень задач, решение которых будет способствовать не только развитию инновационной деятельности, но и получению прибыли. Достижение такого результата невозможно без проведения руководством высшего учебного заведения *политики стимулирования*» [291, с. 108]. Итак, стимулирование в вузе можно рассматривать в качестве одного из направлений организационно-управленческой поддержки инноваций руководством, влияющей на эффективность инновационной деятельности преподавателей.

Рассматривая вопросы управления инновациями в системе высшего образования, Е.В.Вашурина акцентирует внимание на кадровом обеспечении инновационного вопроса [57]. Автор определяет систему повышения квалификации административно-управленческого персонала в качестве механизма внедрения организационных нововведений в вузе, тем самым подчеркивая значимость профессионализации управленческой деятельности. Данная точка зрения нам близка, однако мы считаем не менее важными вопросы обучения и научно-педагогических работников. В таком случае кадровое обеспечение можно будет рассматривать в качестве условия эффективности инновационных процессов в вузе.

Аналогичную точку зрения высказывает Е.Н.Белова, выделяя в качестве одного из условий развития инновационной деятельности в

образовательном учреждении кадровый потенциал, определяющий уровень профессиональной компетентности руководителей и сотрудников организации, необходимый для осуществления инноваций [22]. Именно образовательный уровень, интеллектуальный ресурс учреждения отражает креативную способность педагогического коллектива воспринимать новые идеи, появляющиеся в сфере образования. Качество профессионализма руководителей и персонала определяет способность образовательного учреждения осуществлять собственные научно-исследовательские и опытно-экспериментальные работы или копировать новые технологии, методики и прочие новшества у других организаций. Образовательное учреждение, использующее принципы самообучающейся организации, становится привлекательным местом работы для высококвалифицированных творческих работников, улучшает отношения с потребителями образовательных услуг, партнерами и повышает свою конкурентоспособность. Таким образом, говоря о вовлечении в инновационную деятельность сотрудников, мы подчеркиваем вклад всех уровней кадрового обеспечения: высшего руководства, управленческого персонала и преподавателей – в каждый элемент процесса вовлечения.

Обзор диссертационных исследований в области управления инновациями в вузе позволил сформулировать следующие выводы:

1. Кадровое обеспечение всех уровней в инновационном менеджменте является одной из важных позиций;
2. Качество инновационной деятельности преподавателей в вузе обеспечивается их вовлечением в указанную деятельность.

«Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей» рассматривается нами как цель педагогического менеджмента инноваций в вузе.

Выделяя ключевую позицию кадрового обеспечения инновационной деятельности, авторы, однако, используют только образовательный подход к вовлечению в инновационную деятельность преподавателей (повышение квалификации).

Инновационная деятельность ставит человека перед необходимостью менять свои взгляды, переоценивать требования к жизни, принимать новые отношения – межличностные и социальные, то есть устанавливать новые социальные связи. Этот процесс в свою очередь требует преодоления агрессивности среды, завоевания статуса в профессиональном сообществе, сопряжен с материально-техническими и психологическими трудностями внедрения нового. И поскольку такая ситуация требует от людей изменения установок, то «мотивы, стремления и ценностные ориентации новаторов наталкиваются на серьезные препятствия и барьеры» [245].

Какие барьеры инновациям существуют и что такое сопротивление инновациям? Психологический словарь термин «барьеры» рассматривает как своеобразную реакцию человека на препятствие, сопровождающуюся возникновением напряженного психического состояния, неадекватной пассивностью субъекта, избирательного торможения активности в результате низкой самооценки [226, с.36].

Барьеры рассматриваются как ограничения, накладываемые на собственную индивидуальность и философские убеждения, удерживающие от более полного ее проявления.

Психологический барьер как отрицательное влияние прошлого опыта, препятствующее пониманию и правильной оценке ситуации, фактов, закономерностей, выбору способов действия, стратегии решения проблемы, инновациям, рассматривает В.В.Мухортов [181].

Как внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнять некоторые действия, определяет психологический барьер Р.С.Немов [185]. По его мнению, такие барьеры препятствуют установлению между людьми открытых и доверительных отношений.

Аналогично, в качестве внутреннего препятствия, отраженного в сознании человека, трактует психологический барьер Н.А.Подымов. При

этом такое препятствие выражается «в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности» [215].

Рассматривая интеллектуальное творчество, И.Ф.Бурганова определяет психологический барьер как «психологическое препятствие обнаружению решения творческой задачи, то есть вся та совокупность привычных представлений, образов, способов интеллектуальных действий (ментальных стереотипов), которая мешает увидеть иной – более рациональный, не стереотипный – вариант решения задачи» [47, с. 7].

Таким образом, понятие психологического барьера применяется в научной литературе, как правило, для обозначения психологически обусловленных внутренних препятствий, которые не позволяют человеку успешно выполнить деятельность по достижению поставленной цели или же по решению выявленной проблемы.

Научный тезаурус пополнился термином «познавательно-психологический барьер», который ввел Б.М.Кедров для обозначения механизма, «удерживающего мысль ученого на данной ступени познания, препятствующего переходу на новый уровень» [122]. Первоначально при возникновении барьер играет позитивную роль, предлагая использовать все ресурсы на достигнутой ступени. Открытие в науке совершается именно как процесс преодоления барьера. На основе понятия «познавательно-психологического барьера» в педагогической науке сформировалась теория проблемного обучения.

Отличное от общепринятой трактовки понимание барьера дает в своих работах Р.Х.Шакуров [321]. Автор считает, что барьер – это универсальный и постоянный атрибут жизни, который существует при взаимодействии определенных движений и сил, вне зависимости от их природы. В качестве элемента системы Р.Х.Шакуров дает следующее определение барьера: «В общей форме понятие «барьер» можно определить как такое отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них» [321]. Именно в такой трактовке мы можем рассматривать как элемент

инновационной деятельности преподавателей барьеры, которые ограничивают цели, средства и результаты этой деятельности.

Проблему «социальных инновационных барьеров» и их компонентов в отечественной психологии исследовали А.К.Маркова, А.И.Пригожин, В.А.Сластенин и другие. Так, А.И.Пригожин, рассматривает понятие «внутриличностный антиинновационный социальный барьер» учителя. Автор считает, что на его проявление оказывают влияние не только личностные особенности учителя, но и социально-психологические черты профессионального сообщества [222]. Внешнее проявление этого барьера заключается, по мнению А.И.Пригожина, в защитных высказываниях, отражающих стереотипы общества в отношении конкретных инноваций. Исследователь определяет несколько таких стереотипов, применимых к ситуациям педагогических инноваций. Приведем основные [222].

Стереотип 1 – «Это у нас уже есть», когда оппонент приводит пример, сходный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством. В таком случае необходимо находить аргументы, доказывающие обманчивость сходства и значимость различий. Преодоление сопротивления будет зависеть от искусства полемики сторон.

Стереотип 2 – «Это у нас не получится», когда оппонент находит условия или особенности, делающие нововведение невозможным.

Стереотип 3 – «Это не решает наших главных проблем», когда оппонент высказывает радикальную позицию противника инноваций. В этом случае необходимо использовать искусство интерпретации в разведении главного и второстепенного.

Стереотип 4 – «Это требует доработки», когда оппонент определяет недостатки, ограничения, недоработанные элементы новшества и ставит его в разряд не готового к применению.

Стереотип 5 – «Здесь не все равноценно», когда оппонент предлагает отсечь какие-то детали новшества. Тогда новшество теряет свой

инновационный потенциал или же оказывается бессмысленным и не приносит ощутимого эффекта.

Стереотип 6 – «Есть и другие предложения», когда оппонент находит альтернативу внедряемому новшеству, что подразумевает смещение проблемы в выяснение конкурентных отношений с другими инноваторами.

Указанные варианты отторжения новшества относятся к этапу начала его жизненного цикла – отбор и принятие решения о его внедрении. Исследователи выделяют также методы остановки инновационного процесса. Это достаточно устоявшийся набор методов, включающий: метод конкретизирующих документов, метод «кусочного» внедрения (введение только одного элемента новшества), метод «вечного эксперимента» (искусственная задержка в статусе эксперимента), метод «отчетного внедрения» (искажение подлинного внедрения новшества) и метод параллельного внедрения (существование новшества наряду со старым).

Профессиональные затруднения учителя исследует А.К.Маркова, отмечая возникновение проблем понимания и взаимодействия в коллективе в условиях инновационных процессов. Автор определяет причины этих затруднений, относя к ним «сложность педагогических ситуаций; отсутствие адекватных средств педагогической деятельности общения; отсутствие готовности к взаимодействию с коллегами в измененных ситуациях; тревожность и напряженность учителя» [168]. Таким образом, в быстро меняющихся условиях социального общества возникает необходимость в изменении педагогического мышления.

В инновационном менеджменте возникает термин «инновационный барьер». Преодоление инновационных барьеров Т.П.Хохлова считает ключевым моментом в создании «благоприятной инновационной среды организации» [314]. Автор под инновационным барьером понимает «ограничения, препятствия инновациям со стороны персонала, выражающиеся в игнорировании, пассивном восприятии или активном сопротивлении инновациям в силу различных причин экономического,

социального, психологического и личностного порядка» [314]. Разделяя точку зрения исследователя, под *барьером инновационной деятельности* мы будем понимать *отраженное в сознании препятствие со стороны преподавателей вуза, которое выражается в пассивном или активном сопротивлении инновационной деятельности и определяется различными причинами профессионального или личностного характера.*

Если барьеры инновационной деятельности не удастся преодолеть, то возникает *сопротивление инновациям* со стороны преподавателей. Обуславливают сопротивление присущие большинству людей консерватизм и инертность, осложняющие восприятие новшества. Термин «сопротивление» представлен в словарях как «...противодействие тому, чтобы сделать бессознательное сознательным» [194], как «...свойство, способность оказывать противодействие каким-нибудь воздействиям, изменениям» [286].

Исследуя сопротивление организационным нововведениям, Д.В.Щербакова под ним понимает поведение или установку, «демонстрирующие нежелание проводить или поддерживать изменения» [334]. Изменение сформировавшихся в организации правил и норм, как считает Д.И.Кудрявцев, создает сопротивление у тех работников, кого они касаются. Основными причинами возникновения сопротивлений автор считает ощущение потерь, неопределенность, убеждение в отсутствии положительных последствий от перемен [146]. Итак, мы будем в своем исследовании «рассматривать *сопротивление как осознанное или бессознательное противодействие*» [245, с. 31].

В исследованиях (Т.Б.Лукиянова [164], Д.В.Щербакова [334] и др.) выделяют пассивное и активное сопротивления (таблица 1.4).

Виды сопротивления

Виды сопротивления	Проявления сопротивления
Пассивное	Настойчивые публичные высказывания опасений по поводу благоприятного исхода преобразований, их критика; отрицание необходимости перемен вообще; затягивание под разными предлогами принятия соответствующих решений и начала активных действий; сокрытие или игнорирование информации о пользе изменений; формальное использование новых методов работы, нежелание обучать им других и уклонение от повышения собственной квалификации; ограничение деятельности инициаторов
Активное	Выдача недостоверной информации; увязка начала работы по-новому с теми или иными условиями; постановка неясных целей, выдача намеренно ошибочных, туманных распоряжений; внедрение демотивирующей модели вознаграждения, изоляция сторонников изменений, нарушение инструкций, отвлечение ресурсов на другие цели; искусственное создание обстановки неразберихи, суеты; интриги, направленные на раскол коллектива

Необходимо отметить, что сопротивление может быть намеренным и несознательным, открытым и скрытым. Различное сочетание этих признаков, по оценке Н.Исайченко, формирует четыре основные *формы проявления сопротивления* [114]: 1) отрицание наличия проблем, требующих изменений; 2) индифферентность по отношению к изменениям; 3) демонстрация некомпетентности (сознательная или неосознанная); 4) недоверие или скептицизм.

Следует отметить, что причинами сопротивления занимались и отечественные, и зарубежные исследователи. В основе классификации причин сопротивления в работе психологов Н.Тичи и М. Деванна лежит схема «технология – политика – культура» [284]. Сопротивлению организационным изменениям посвящены исследования в области менеджмента Н.Ансоффа [14], Й.Хентце и А.Каммеля [312].

Деление сопротивления на индивидуальное и групповое предлагает Н. Ансофф в своей работе «Стратегическое управление». В качестве причин сопротивления он определяет: необходимость в риске, страх изменения роли или потери власти, отсутствие желания осваивать новое [14]. Для эффективного управления сопротивлением автор предлагает:

- анализировать и учитывать природу изменений: важно правильно определить период времени для введения изменения, изучить возможности организации и ведущих работников, выявить соотношения групп, которые, возможно, окажут сопротивление или поддержку;

- планировать изменения: составление детальных планов изменений, назначение ответственных, распределение ролей и ресурсов поможет эффективно начать процесс изменений;

- создать атмосферу поддержки инноваций: необходимость изменений и их возможных последствий требует разъяснений для сотрудников организации на всех уровнях, политики вознаграждения за поддержку преобразований, а также уступок и материальных стимулов для сопротивляющихся;

- учитывать поведенческие факторы при планировании изменений: необходимо привлекать потенциальных сторонников к разработке плана преобразований, обеспечить организацию обучающих программ и тренингов.

Применение указанных мер поможет предвидеть, ослаблять и держать под контролем сопротивление изменениям в коллективе.

В отечественной психологии разделение причин сопротивления изменениям на «социальные, экономические и психологические» предлагает А.И. Пригожин. Среди психологических причин автор называет «неразвитость достижительной мотивации», недоверие к отечественным инновациям («проще купить за границей») или, наоборот, к зарубежным («изобретено не здесь») [222]. К экономическим причинам сопротивления А.И. Пригожин относит дешевизну труда и отсутствие связи доходов с

качеством труда. Инерционность организации и стремление сохранить существующее причисляет к социальным причинам.

Рассматривая сопротивление управленческим инновациям в вузе, Д.И.Кудрявцев определяет причины сопротивления, такие как неопределенность будущей ситуации, угроза собственным интересам; расхождение личных целей и целей организации; изменение отношений и связей между индивидуумами и группами [146].

Активное включение сотрудника в инновационную деятельность возможно, по мнению автора, только при условии достаточной информированности о планируемых или происходящих в организации преобразованиях.

Таким образом, все авторы признают, что сопротивление инновациям является обязательным атрибутом их внедрения и возникает как следствие непреодоленных барьеров. Инициаторам инноваций не стоит рассчитывать на здравомыслие тех, кто вовлечен в преобразования, поскольку, как показывает практика, с явным или скрытым сопротивлением персонала сталкиваются чаще всего не после внедрения новшества, а с момента провозглашения идеи о необходимости изменений. Таким образом, управление процессом преодоления барьеров инновациям является необходимым для результативности инновационной деятельности. На наш взгляд, управляемый процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и снятие причин сопротивления инновациям определяет содержание вовлечения в инновационную деятельность преподавателей как цели педагогического менеджмента инноваций в вузе.

Итак, управление инновационной деятельностью в вузе предполагает:

- целенаправленную деятельность субъектов управления,
- направленность на удовлетворение какой-либо образовательной потребности и достижение более эффективных результатов деятельности,
- обеспечение непрерывного развития системы организации посредством внедрения и распространения инноваций,

– создание условий для преодоления барьеров инновационной деятельности преподавателей.

Под барьером инновационной деятельности мы будем понимать препятствия со стороны преподавателей вуза, которые выражаются в пассивном или активном сопротивлении инновационной деятельности и определяются различными профессиональными или личностными причинами.

Рассматривая процесс управления инновациями в образовательных учреждениях, мы можем определить инновационную деятельность в вузе как совокупность процессов: учебно-научно-инновационного процесса и стратегического процесса формирования человеческого потенциала. В образовательной организации высшего образования преподаватели могут быть *вовлечены* в указанные процессы. Говоря об инновационной деятельности преподавателей, исследователи акцентируют внимание на мотивации к инновационной деятельности, готовности их к инновационной деятельности, сопротивлении инновациям. Эффективность инновационной деятельности обеспечивается, если преподаватели мотивированы, у них сформирована готовность к инновационной деятельности, сняты причины сопротивления, т.е. преподаватели *вовлечены* в инновационную деятельность. Таким образом, *педагогической целью инновационного менеджмента является вовлечение преподавателей в инновационную деятельность.*

Анализ диссертационных исследований по данному вопросу позволил нам выделить «характерные черты инновационной деятельности преподавателей вуза:

1) субъективное принятие инноваций невозможно без мотива, инновационная деятельность невозможна без возникновения внутренней потребности в ней;

2) инновационная деятельность направлена на создание и реализацию нового, поэтому предполагает наличие у субъектов инновационной

деятельности определенного уровня знаний, практического опыта и потенциала;

3) инновационная деятельность заключается в изменении практики образования, осуществлении профессиональной деятельности в новой ситуации;

4) сопротивление инновациям является естественным, закономерным и необходимо возникающим процессом вследствие сохраняющихся барьеров инновационной деятельности;

5) инновационная деятельность направлена на повышение эффективности практики образования, получение значимого как для участника этой деятельности, так и для общества результата этой деятельности» [308, с. 103].

Содержание понятия «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза» определяют выделенные черты инновационной деятельности преподавателей. *Вовлечение в инновационную деятельность мы рассматриваем как целенаправленный процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и снятия причин сопротивления инновациям через мотивацию, обучение, формирование ценностных ориентиров.*

1.3. Инновационная активность как результат вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза

Необходимость определения результата вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза требует от нас ответа на вопрос: каким образом в научной литературе определяют понятие «вовлечение»? Сразу следует отметить, что в работах по инновационному менеджменту встречаются два термина: «вовлечение» и «вовлеченность». Понятие «вовлечение» используется Д.Хоуденом в качестве характеристики эффективной организации [313]: вовлечь сотрудников означает убедить поверить в компанию и отдать ей все лучшее. Вовлеченность же

рассматривается как элемент модели организационной культуры Д.Денисоном вместе с миссией, адаптивностью и последовательностью [80]. На основе анализа организационной культуры эффективных организаций автор выделяет следующие основные характеристики вовлеченности: развитие потенциала каждого сотрудника, наделение полномочиями, командная ориентация.

Как зависимость личности рассматривается вовлеченность в политической деятельности, с этой точки зрения личность может зависеть «от социально-политических структур, от окружающего их морально-психологического климата» [217].

В социальной психологии понятие «вовлеченность» использовалось для оценки степени адаптации людей к общественной роли. Как состояние личности вовлеченность рассматривается в психологической энциклопедии А.Ауэрбаха и Р.Корсини. Как отмечают авторы энциклопедии, в состоянии вовлеченности «со стимулами окружающей среды обращаются осознанно, а индивид вовлечен в активное создание своей окружающей обстановки» [230]. В современной психологии понятие вовлеченности встречается в основном в контексте психологии менеджмента. Под вовлеченностью Ж-Ж.Ламбен понимает «состояние энергии (активация), переживаемое человеком по поводу деятельности, связанной с потреблением» [157].

Следует отметить, что онтологический статус понятия «вовлечение» является недостаточно определенным в науке. Наиболее исследовано это понятие в области права, где вовлечение понимается как физическое либо психическое влияние, направленное со стороны вовлекающего на убеждения вовлекаемого (Н.М.Романова [236]). В психологической науке понятие «вовлечение» используется лишь в отдельных исследованиях и рассматривается «как неявное влияние эмоционально-стихийного плана, приводящее к естественному и незаметному для партнера изменению его поведения и всего контекста происходящего»

(http://www.psychologos.ru/articles/view/vovlecheniezpt_zatyagivanie).

Вовлеченность же – это эмоциональное и интеллектуальное состояние, пребывая в котором сотрудники стремятся выполнять работу как можно лучше.

Рассматривая процесс социализации индивида, А.Б.Бархаев вводит в социальную психологию понятие «вовлечение волонтеров». При этом автор определяет вовлечение волонтеров как «одну из форм социализации личности, осуществляемую посредством механизма освоения роли и обеспечивающую формирование такого качества, как «вовлеченность» [21, с. 13]. Таким образом, автор процесс вовлечения рассматривает как фактор, способный значимо влиять на преобразование качества «человеческого материала» личности. Результатом процесса вовлечения при этом будет являться вовлеченность. По отношению к волонтерской деятельности «вовлеченность» автор определяет как такую форму проявления гражданской *активности* субъекта, которая выражается в признании *личностной значимости* данной социальной роли для общества и для себя, осознании открывающихся возможностей для инициативного и ответственного поведения, закреплении и развитии *мотивов* альтруизма и внутренней свободы, ориентации на дальнейшее предъявление освоенных моделей ролевого поведения социальному окружению [21, с. 20]. Эти положения еще раз подчеркивают взаимосвязь между вовлеченностью и инновационной активностью, мотивацией.

Таким образом, вовлечение характеризуется наличием влияния, действия и может рассматриваться как процесс, результатом которого и будет вовлеченность как личностная характеристика, состояние личности.

Рассматривая понятие «вовлечение» с точки зрения научных подходов, используемых в психологии, ряд авторов выделяют функциональный и процессуальный подход (К.А.Абульханова, А.В.Брушлинский, У.Джеймс, А.Н.Пастушеня, С.Л.Рубинштейн).

Функциональный подход сосредотачивается на активности личности [82, 202]. В этом случае, как отмечают авторы, функция вовлечения может быть рассмотрена как активность двух видов:

а) активность вовлекающего субъекта, приобщающего вовлекаемого в инновационную деятельность;

б) ответная активность объекта вовлечения, благодаря активным действиям вовлекателя, выраженная в форме намерения и последующего осуществления инновационной деятельности.

При этом содержание активности вовлекателя и вовлекаемого будет отличаться: активность вовлекателя первична, она контролируется сознанием и регулируется его волей. Активность вовлекаемого не всегда осознанна.

С точки зрения процессуального подхода [3, 4, 40, 238, 239] психическое представляет собой не только результат, но и процесс. Применение процессуального подхода к действию вовлечения, по мнению Н.М.Романовой, позволяет рассмотреть этот феномен одновременно и как процесс, имеющий свою последовательность, продолжительность и развивающийся во времени, и как результат действия этого процесса.

Результативной стороной вовлечения личности в инновационную деятельность являются вовлеченность в неё различной степени выраженности [236].

Таблица 1.5

Характеристики вовлечения

<i>Вовлечение</i>	
<i>Функциональный подход</i>	<i>Процессуальный подход</i>
а) активность вовлекающего субъекта; б) активность вовлекаемого;	а) последовательность процесса вовлечения; б) продолжительность; в) развитие во времени;
↓	
Результат вовлечения – вовлеченность в деятельность	

Н.М.Романова отмечает целесообразность выделения следующих параметров вовлечения: глубина и активность. Глубина отражает степень вовлечения в инновационную деятельность. Активность проявляется в инициативности самореализации личности в процессе инновационной деятельности.

В условиях модернизации образования в педагогических и социологических исследованиях становятся актуальными вопросы внедрения инноваций в образовательный процесс. И здесь мы можем встретить понятие «включение в инновационную деятельность», схожее с понятием «вовлечение в инновационную деятельность» (С.А.Баранникова, Д.И.Кудрявцев). По мнению С.А.Баранниковой, включение в инновационную деятельность – это «введение личности в систему межличностных отношений, присоединение и адаптация к общему инновационному процессу, когда педагог сознательно становится активным созидательным участником инновационной работы» [20, с. 70]. Об активном включении в реализацию организационных изменений говорит Д.И.Кудрявцев, исследуя проблему сопротивления управленческим инновациям в вузовской организации [146].

Термин «вовлечение» встречается в исследовании М.Ю.Шамшуровой по общей педагогике [324]. Разрабатывая и обосновывая подход вовлечения студентов в организацию учебной деятельности, автор рассматривает активизацию деятельности студентов как основу всего подхода. В чем непосредственно заключалось вовлечение студентов в организацию учебной деятельности? На период эксперимента студенты становились учителями и исполняли роль учителя в полном объеме. При этом авторский подход по вовлечению студентов в организацию учебной деятельности задумывался как проведение обучения в форме сюжетно-ролевой игры. Такое использование термина «вовлечение» подчеркивает его атрибутивность в педагогике.

Тем не менее анализ понятийного аппарата термина «вовлечение» позволяет установить его взаимосвязь с понятием «активность». Во всех

определениях так или иначе существует указание на активность субъекта деятельности. Подтверждение этой взаимосвязи мы находим в практических исследованиях инновационной активности в вузах [176]. При этом авторы подчеркивают, что вовлечение преподавателей в инновационную деятельность невозможно без их самостоятельной активности.

Какова взаимосвязь рассматриваемых понятий: «вовлечение в инновационную деятельность» и «инновационная активность»? Понятие активности первоначально в отечественной психологии использовалось для обозначения личностного уровня, качества и способа осуществления деятельности. В таком понимании активность выступает как качество субъекта деятельности, которое обеспечивает целостность в осуществлении деятельности личностью, включая саморегуляцию, осуществляющую комплексную мобилизацию и взаимную компенсацию различных психических составляющих деятельности. Активность личности интегрирует внешние и внутренние условия осуществления деятельности (включая в число последних ценностно-мотивационные способности) типичным для личности индивидуальным способом, психологически оптимально и социально продуктивно. Активность обеспечивает контроль за целостным ходом деятельности, устраняя возможные рассогласования, ответственность за качество и сроки ее осуществления [257, с. 20-21].

Термин «инновационная активность» в источниках используется как по отношению к человеку (как качество личности), так и к организации (как комплексная характеристика, определяющая уровень участия в инновационной деятельности).

Инновационная активность как комплекс мероприятий субъектов предпринимательской деятельности относительно конструирования, создания, освоения и производства качественно новых видов техники, предметов труда, объектов интеллектуальной собственности (патентов, лицензий и др.), технологий, а также внедрения более совершенных форм

организации труда и управления производством рассматривается А.П.Гориной [74].

В Решении Совета глав правительств СНГ «О Межгосударственной программе инновационного сотрудничества государств-участников СНГ на период до 2020 года» приводится определение инновационной активности (организации) – степень участия организации в осуществлении инновационной деятельности в целом или отдельных ее видов в течение определенного периода времени. При этом уровень инновационной активности организаций определяют как отношение числа организаций, осуществляющих технологические, организационные или маркетинговые инновации, к общему числу обследованных за определенный период времени организаций в стране, отрасли, регионе и т.д. (*Решение Совета глав правительств СНГ «О Межгосударственной программе инновационного сотрудничества государств-участников СНГ на период до 2020 года»*).

С точки зрения нашего исследования интересным является авторское определение инновационной активности вузов, приведенное в своем исследовании А.А.Никольской [188]. Она рассматривает **инновационную активность вузов** как комплексную характеристику использования инновационного потенциала применительно к специфическим особенностям вузов, которая отличается от существующих точек зрения учетом взаимодействия основных элементов инновационной инфраструктуры (кадровой, материальной, финансовой, информационной, консалтинговой), а также целью – достижением конкурентного преимущества на рынке образовательных услуг. Здесь впервые отмечается взаимосвязь между инновационной активностью вуза и его инновационным потенциалом.

Инновационная активность как готовность к внедрению инноваций и своевременность их принятия рассматривается в исследованиях в области управления [159].

В толковых словарях инновационная активность трактуется в качестве характеристики социального поведения человека и организации в сферах

инновационной деятельности, выражающейся в параметрах интенсивности, скорости реакции, многообразии, частоте и объемах работ, связанных с инновационной деятельностью [287].

С точки зрения исследования процесса вовлечения в инновационную деятельность мы будем рассматривать инновационную активность «как *качество субъекта инновационной деятельности*, которое обеспечивает целостность в осуществлении этой деятельности личностью и проявляется во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой» [308, с. 103]. На наш взгляд, инновационная активность, как и любая другая активность, может характеризоваться стремлением и желанием действовать, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой.

Тогда вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза можно определить как процесс преодоления причин сопротивления и барьеров инновационной деятельности, результатом которого является их инновационная активность.

Возникает закономерный вопрос: вовлеченность и инновационная активность – одно и то же понятие? Для ответа на этот вопрос рассмотрим уровни сформированности инновационной деятельности (по В.С.Лазареву) [155]. Инновационная деятельность может быть развита в разной степени у того или иного субъекта. Выделяют три уровня сформированности инновационной деятельности для учителя, которые можно применить и к преподавателям высшей школы:

1. *Репродуктивный уровень* характеризуется устойчивым отношением к инновациям, стремлением к установлению контактов с инноваторами, удовлетворенностью педагогической деятельностью, осознанием необходимости самосовершенствования. На этом уровне инновационная активность может проявляться как *творческая восприимчивость* – преподаватель действует в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в рамках стандартных ситуаций.

2. *Эвристический уровень* характеризуется большей направленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов осуществления инновационной деятельности. Преподаватель обладает технологической грамотностью, способностью к рефлексии и эмпатии, что обеспечивает успешность инновационной деятельности. На этом уровне инновационная активность может проявляться как *творческая активность* – преподаватель в поиске и открытии новых способов педагогических решений.

3. *Креативный уровень* характеризуется высокой степенью результативности инновационной деятельности, высокой чувствительностью к проблемам. Технологическая грамотность приобретает целостный, методологический характер, важную роль приобретают импровизация, интуиция, творческое воображение. Преподаватель обладает высоким уровнем рефлексии и творческой самостоятельности. Инновационная активность приобретает характер устойчиво преобразующий, созидательный и самосозидательный.

Вовлеченность может проявляться на любом уровне сформированности инновационной деятельности. На наш взгляд, «вовлеченность в инновационную деятельность» – это форма проявления инновационной активности, которая выражается в признании значимости этой деятельности и стремлении мобилизовать свои интеллектуальные и волевые усилия на решение поставленной задачи.

Для любого качества личности важным представляется определить факторы, влияющие на процесс его формирования. Каковы же факторы инновационной активности преподавателей вуза? Если мы обратимся к словарям, то фактор рассматривается в качестве «движущей силы, причины какого-либо процесса, обуславливающей его или определяющей его характер» [286]. В философии говорят о субъективных и объективных факторах, которые определяют соотношение между осознанной деятельностью человека и обстоятельствами, в которых он действует. Таким образом, для любого качества личности мы можем определить субъективные

и объективные факторы, влияющие на процесс его формирования. В нашем случае для определения этих факторов необходимо провести анализ причин возникновения барьеров и сопротивления инновациям и условий их преодоления, поскольку именно в процессе преодоления барьеров и происходит формирование такого качества субъекта, как инновационная активность.

Зарубежные исследователи до 1970-х годов уделяли основное внимание изучению поведения агентов инноваций – «вовлечателей», после 1970-х годов акцент сместился на поведение пользователей инноваций – «вовлекаемых» [358]. Изучению барьеров инноваций в образовании посвящены работы Л.Армстронга, Р.А.Гортон, С.Николаи, М.Фуллона и др. Так, Р.А.Гортон [358] составляет список факторов, определяющих сопротивление инновациям в школьной среде: привычка, бюрократизм школы, отсутствие мотивации, природа изменений, нормы учителя и нормы микросоциума. По мнению Р.Нисбет и Д.Коллинс [366], инновации «разоружают» учителя, он становится «de-skill» (неумелым), поскольку разрушается его привычный мир, его знания и методы работы устаревают. Это приводит к страхам и появлению барьеров инновациям.

В качестве мер по преодолению сопротивления, а значит, и по формированию инновационной активности В.Макдональд и Дж.Руддик [364] приводят следующие:

- причастность к проекту изменений,
- поддержка на всех уровнях системы,
- высокий уровень преимуществ, предлагаемых инновациями и сопоставимых с ценностями членов системы,
- отсутствие угрозы членам системы,
- новизна и интерес к инновациям всех участников системы,
- наличие потребности в инновациях,
- принятие решения по инновациям в консенсусе.

Рассматривая условия изменений, Г.Бассет смещает акцент с единичного проводника инноваций на команду изменений: «один агент провалит инновацию» [348, 349, 350]. Автор подчеркивает, что наличие команды – важный фактор инновационной активности. По мнению Г.Бассета, существует ряд факторов, обеспечивающих неуспех инновационной деятельности: отсутствие мотивации, нехватка способностей выполнять новые роли, отсутствие доступа к необходимым ресурсам.

Таким образом, на инновационную активность преподавателей оказывают влияние личностные факторы (страхи, потребности, интерес, готовность к инновациям и др.) и факторы социальной системы (поддержка, наличие команды, обучение и др.).

В своей статье «Управление инновациями в образовательной организации» М.Фуллон [357] описывает ADKAR-модель преодоления сопротивления инновациям:

A (announcement) – осведомленность об инновациях – «я в курсе дела»,

D (desire) – желание со стороны субъекта инновационной деятельности – «я хочу изменений»,

K (knowledge) – знание, обладание достаточной подготовкой для осуществления инновационной деятельности – «я знаю»,

A (ability) – способность, владение навыками для проведения изменений,

R – поддержка инноваций в сферах управления.

Исходя из основных положений модели, мы можем сделать следующие выводы: инновационная активность преподавателей вуза не может быть без обеспеченности информацией, обеспеченности знаниями, без мотивации к инновациям, без поддержки инноваций со стороны руководства. И в этом случае мы можем говорить о внутренних (субъективных) и о внешних (объективных) факторах инновационной активности.

По мнению Н.А.Подымова, основным направлением активности преподавателя в самоопределении стратегий преодоления барьеров является

интеграция, внутреннее согласование смысловой сферы, устранение в ней противоречий [216, с. 116], то есть, по мнению автора, личностный фактор самоопределения является преобладающим.

Рассматривая модель психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей, Г.М.Ложкова называет условия, способствующие инновационной деятельности: активность, индивидуальный стиль деятельности, способность к творческой деятельности, готовность к риску [161, с. 39]. Автор сосредотачивается на поиске путей предупреждения и преодоления проблем в профессиональном становлении как отдельного преподавателя, так и команды преподавателей. Она не отрицает применение внешнего воздействия на поиск скрытых ресурсов личности, опору на ее возможности и создание условий развития на этой основе. Таким эффектом будет обладать создание системы психологического сопровождения инновационной деятельности в образовательной организации высшего образования. Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей высшей школы Г.М.Ложкова определяет как «непрерывный процесс изучения, формирования и совершенствования инновационной деятельности преподавателя вуза» [161, с. 53]. Итак, фактором социальной системы инновационной активности мы можем считать создание условий в вузе для повышения профессионализма научно-педагогических работников. Эти условия должны включать как систему психологического сопровождения, так и систему непрерывного повышения уровня профессиональных компетенций.

В работе, посвященной инновационной деятельности преподавателей колледжа, Т.Г.Глазырина [73] определяет следующие факторы развития этой деятельности:

– к первой группе внешних факторов относятся макросредовые (современное состояние системы профессионального образования,

государственный заказ на реализацию ФГОС СПО) и микросредовые (особенности образовательной среды колледжа);

– вторая группа внутренних факторов включает мотивацию участия в инновационной деятельности преподавателей, уровень образования и уровень методической подготовки преподавателей.

Однако, на наш взгляд, в этой типологии отсутствуют факторы, обеспечивающие воздействие среды на субъект инновационной деятельности, а также факторы, подчеркивающие активную позицию преподавателя в осуществлении инновационной деятельности. Поэтому важно рассмотреть работы авторов в области инновационного менеджмента.

В системе управления выделяют 4 группы факторов инновационной активности персонала: интеллектуальный ресурс, инновационная восприимчивость, организационно-управленческий ресурс и социально-психологический климат [159]. Для оценки *интеллектуального ресурса* автор использует следующие показатели: наличие на предприятии научно-исследовательских отделов и подразделений, т.е. собственных источников новшеств; динамика и количество приобретаемых лицензий и патентов, т.е. приобретение новшеств у сторонних организаций; обеспеченность финансовыми ресурсами, т.е. объем средств, выделяемых ежегодно на реализацию инновационного процесса; обеспеченность информацией и знаниями, т.е. компетентность сотрудников; техническая и технологическая оснащенность. *Инновационная восприимчивость*, по мнению Н.Е.Левановой, складывается из позитивного или негативного восприятия инноваций сотрудниками организации (т.е. восприимчивость к инновационному процессу и инновационной деятельности, готовность идти на риски и преодолевать трудности, стремление к инновациям и изменениям); позитивного или негативного восприятия сотрудниками информации (т.е. участие организации в специализированных выставках, конференциях, семинарах, готовность получать и изучать полученную информацию); внутренней готовности к инновациям (т.е. опыт сотрудников,

профессиональные навыки в инновационной деятельности); самосовершенствования сотрудников (т.е. участие в инновационных проектах, готовность принимать инновации и использовать их, потребность в образовании и карьерном росте). При *оценке организационно-управленческого ресурса* методикой предусмотрена оценка четырех показателей. Первый из них – оценка организационной структуры. При этом оценивается наличие подразделений, выполняющих творческую деятельность по созданию или внедрению инноваций, а также содействие обмену информацией между подразделениями, инновационной деятельности предприятия, возможности получения адекватной обратной связи. Второй показатель – оценка наличия на предприятии взаимосвязи между подразделениями по продвижению инновационных идей, т.е. развитая система коммуникации между сотрудниками, высокоорганизованный, обновляемый внутренний документооборот. Третий показатель позволяет провести оценку уровня развития системы управления, т.е. планирования, обучения, мотивации и контроля на каждом этапе инновационного процесса. И, наконец, четвертый показатель дает оценку системы поощрения и мотивации творческого потенциала, т.е. оценивает специальные условия, побуждающие всех сотрудников к продуктивному сотрудничеству и достижению наивысших результатов, а также наличие системы как материального, так и нематериального поощрения за инициативу в сфере инновационного процесса. Исследование фактора *социально-психологического климата* предусматривает: присутствие командного духа на предприятии; наличие комплекса внутрифирменного маркетинга; наличие норм и ценностей поведения для каждого подразделения; наличие уважения и признания со стороны руководства предприятия; участие в принятии управленческих решений; поддержка полезных для организации начинаний; ответственный подход к выполняемой работе; активное участие в инновационной деятельности предприятия. Каждый фактор в данном

исследовании включает в себя и субъективные, и объективные характеристики, что, по нашему мнению, не совсем верно.

Обобщая подходы к выделению факторов успешной инновационной деятельности, факторов преодоления барьеров к инновациям, мы можем сделать вывод, что существуют субъективные (внутренние) и объективные (внешние) факторы инновационной активности преподавателей. Инновационная активность преподавателей вуза обусловлена следующими субъективными характеристиками: готовность к саморазвитию, осознание значимости инновационной деятельности, отсутствие страха перед инновациями и готовность к инновационной деятельности, наличие у субъектов инновационной деятельности определенного уровня знаний, практического опыта, способность к сотрудничеству и работе в команде. Эти личностные характеристики мы можем объединить в понятие *«инновационный потенциал»* личности.

Наиболее часто обращаются к понятию «потенциал» отечественные психологи, изучающие способности (В.Г.Асеев, И.А.Джидарьян, Л.Д.Кудряшова). В зарубежной психологии понятие «потенциал» активно используется при изучении мотивации личности (Д.Е.Берлайн, Дж.Роттер, К.Л.Халл). Философскими предпосылками изучения потенциала в современной отечественной психологии являются исследования в области соотношения потенциального и актуального, проводившиеся в рамках научной школы С.Л.Рубинштейна. Анализируя работы Б.Г.Ананьева, В.Н.Мясищева в своем исследовании, Т.Д.Ким определяет потенциал как «степень возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции, в более широком смысле – это совокупность факторов, имеющих в наличии, которые могут быть использованы для достижения определенной цели, ожидаемого результата» [123, с. 42]. При этом по отношению к человеку потенциал отражает, с одной стороны, возможности личности и, с другой стороны, степень готовности человека их реализовать.

К исследованию инновационного потенциала личности обращались Ю.А.Власенко, Э.В.Галажинский, В.Е.Клочко. Развитие инновационного потенциала личности в научно-профессиональной среде рассматривала Е.А.Шмелева. Вопросами формирования инновационного потенциала профессионала занималась Т.Д.Ким. В целом инновационный потенциал личности трактуется очень широко, включает в себя широкий набор личностных ресурсов и может проявляться во всем спектре жизненных ситуаций, требующих от человека преодоления трудностей, принятия решения и т.д. [123].

В работе И.А.Осецкой [195] инновационный потенциал личности рассматривается в качестве общей характеристики, которая позволяет преодолевать жизненные трудности, развиваться и добиваться успеха в различных сферах жизни. Такое понимание сближает его с личностным потенциалом. В исследовании А.В.Власенко [64] инновационный потенциал определяется как психологическое образование, которое формируется в течение жизни и проявляется на разных уровнях взаимодействия человека с миром (природном, социальном, культурном и интересубъектном). Предполагается, что функциональная структура и относительная важность различных компонентов инновационного потенциала меняется с возрастом. Важная особенность инновационного потенциала заключается в том, что, с одной стороны, инновационный потенциал – это свойства или возможности личности, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, инновационный потенциал как результат развития является сложным системным образованием, включающим в себя новые движущие силы дальнейшего развития личности [64].

Определим основные составляющие инновационного потенциала преподавателя, опираясь на анализ диссертационных исследований. Модель инновационного потенциала профессионала, представленная в работе Т.Д.Ким, включает в себя следующие компоненты:

- общая активная жизненная позиция (связана с субъектным подходом к жизни, внутренней энергией для вклада в работу, инициативностью),
- мотивационный компонент (характеризует внутреннее стремление к новому, неизвестному, к изменениям),
- когнитивный компонент (включает способность к нестандартному мышлению, интеллектуальную вовлеченность),
- социальный компонент (характеризует отношение профессионала к окружающим, его независимую позицию),
- компонент отношения к работе (связан с гибкостью подхода к рабочим задачам, организованностью, дисциплинированностью),
- компонент готовности к инновациям (является «переключателем» потенциального в актуальное).

При этом автор под инновационной готовностью подразумевает активную позицию на выполнение инновационной деятельности, установку на самостоятельные действия по инновационной активности в организации как внутри своей должности, так и за ее рамками [123, с. 51]. И здесь автор акцентирует внимание на неразрывной связи инновационной деятельности профессионала и деятельности организации. Тогда и факторы инновационной активности преподавателя вуза необходимо рассматривать в условиях среды, в которой он действует. Этой же позиции придерживается и Е.А.Шмелева [330], которая главным механизмом и условием реализации содержания подготовки личности к инновационной и научно-педагогической деятельности называет научно-образовательную среду вуза. Рассматривая личность в качестве субъекта психолого-педагогической деятельности в научно-образовательной среде педагогического вуза, Е.А.Шмелева определяет инновационный потенциал личности как «интегративную характеристику личности в совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих ее психологическую готовность генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и

распространению инновационных образовательных продуктов, а также саморазвитие и личностный рост как стратегический фактор продуктивной педагогической деятельности» [330, с. 111]. Структурными компонентами инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде вуза автор рассматривает следующие:

Компонент 1 – Инновационная направленность

Включает Совокупность мотивов и ценностей, определяющих инновационный акмеологический характер научно-педагогической деятельности; стремление к достижению вершин профессионального мастерства, обогащению инновационного опыта; осознание значимости инновационных процессов в образовательной практике.

Психологическая установка на развитие личности студентов и саморазвитие преподавателя как личностно необходимое

Выражается Мотивацией достижения, потребностью в самореализации, особенностями ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкостью, уверенностью, трудоспособностью, мобилизационным потенциалом, уровнем саморегуляции

Компонент 2 – Инновационная компетентность

Включает Сформированная система инновационных знаний, умений, компетенций и опыта инновационной деятельности.

Способность творить, разрабатывать и применять на практике инновационные продукты, вводить новые технологии и методы в образовательный процесс

Выражается В профессиональной, коммуникативной, проектной компетентности, в готовности использовать свой инновационный потенциал для эффективного достижения

инновационных целей профессиональной деятельности

Компонент 3 – Инновационная креативность

- Включает** Способность к педагогическому творчеству, инновациям, прогнозированию, направленную на выполнение конкретной практической цели, предполагающей генерирование новых, потенциально полезных идей и получение определенного результата, готового к использованию в образовательной практике
- Выражается** Совокупностью личностных качеств (толерантности к неопределенности, способности к оправданному риску, ответственности, рефлексивности и др.)

Как мы видим, и Т.Д.Ким, и Е.А.Шмелева в той или иной степени определяют три составляющих компонента инновационного потенциала: мотивационно-ценностный компонент (или инновационная направленность), операционно-деятельностный (или инновационная компетентность) и совокупность личностных качеств (или инновационная креативность). Мы считаем, что инновационный потенциал преподавателя вуза обеспечивает эффективность процесса преодоления барьеров инновационной деятельности. Таким образом, в качестве *субъективного фактора преодоления барьеров инновационной деятельности мы выделяем инновационный потенциал преподавателя*, включающий совокупность личностных свойств, качеств и способностей (инновационную направленность, инновационную компетентность, инновационную креативность), которые обеспечивают эффективность и успешность инновационной деятельности.

Однако инновационный потенциал может быть не реализован, если не созданы специальные условия в вузе. Такие условия могут быть выражены объективными характеристиками. Они отражают наличие специальной среды в вузе, которая в различных исследованиях может обозначаться как

инновационная среда, научно-образовательная среда, образовательная среда вуза и т.д. В целом исследователями выявлена тенденция под инновационной образовательной средой понимать инновации, внедряемые в образовательный процесс посредством новшеств (В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, П.Н.Третьяков и др.). Мы не будем ограничиваться этим пониманием, поскольку считаем, что инновационная образовательная среда является частью инновационной среды вуза. Характеристика инновационной среды должна учитывать мероприятия, способствующие преодолению сопротивления преподавателей к инновациям. К таким мероприятиям на основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов в области управления изменениями мы относим: обеспеченность финансовыми ресурсами, материально-техническую оснащенность, систему поддержки инновационной деятельности (включая повышение квалификации, психологическое сопровождение и т.п.), участие преподавателей в принятии решений относительно инноваций, командообразование, политику стимулирования инновационной деятельности (материальное и нематериальное поощрение).

В рамках общей методологии менеджмента К.В.Лосев [162] рассматривает инновационную среду вуза как совокупность внешней и внутренней среды. С точки зрения процесса вовлечения преподавателей вуза нам более интересна внутренняя инновационная среда вуза, для описания которой автор применяет функциональный подход. Как «синтезированное интегрированное явление, которое системно объединяет структуры научно-исследовательской, научно-педагогической и иной деятельности в их комплексном взаимодействии по осуществлению целей и задач подготовки и профессионально-личностного развития специалистов, готовых к инновационной активности в условиях непрерывного образования», определяет научно-образовательную среду педагогического вуза Е.А.Шмелева [330, с. 219]. Именно научно-образовательная среда вуза, по мнению автора, обеспечивает условия для развития инновационного

потенциала личности. При описании этой среды Е.А.Шмелева использует организационный подход и выделяет следующие структурные элементы этой среды:

- инфраструктурный блок;
- технологический блок;
- психолого-педагогическое сопровождение.

Так, инфраструктурный блок научно-образовательной среды вуза, по мнению Е.А.Шмелевой, включает в себя следующие составляющие: в образовательной деятельности – реализуемые дисциплины основных и дополнительных образовательных программ инновационной направленности, спецкурсы, обогащающие содержание психолого-педагогических дисциплин, академические лекции, семинары, практикумы; внеучебную деятельность; в научно-инновационной деятельности – ВНИКи, научные лаборатории, центры; в профессионально ориентированной моделирующей деятельности студентов – научные студенческие лаборатории, центр молодежных инициатив, малое инновационное предприятие; олимпиадное движение; социогуманитарный научно-образовательный центр; ресурсы (Интернет-ресурсы, вузовский портал, электронная библиотечная система вуза и т.д.); условия: формирование инновационного мышления, разработка инновационных образовательных программ, реализация непрерывного образования; конкурсно-выставочная деятельность.

Технологический компонент научно-образовательной среды содержит:

- инновационные педагогические технологии, формы, методы, приемы и средства развития инновационного потенциала личности;
- педагогическое моделирование;
- педагогическое проектирование;
- моделирование авторских систем деятельности;

- информационно-коммуникационные средства научных исследований и инновационной деятельности;
- научные форумы;
- академическая мобильность студентов и преподавателей;
- сетевое взаимодействие с вузами и школами;
- фандрайзинг;
- частно-государственное партнерство;
- бизнес-проекты;
- публичная апробация результатов исследований;
- волонтерская деятельность;
- реализация инновационных проектов по заявкам рынков.

В качестве составляющих психолого-педагогического сопровождения в научно-образовательной среде вуза автор выделяет: создание мотивационно-ценностного фонда; психолого-педагогическую поддержку; индивидуальное консультирование в преодолении личностных барьеров инновационной деятельности; совместную образовательную деятельность преподавателей и студентов; проектный консалтинг; поиск партнеров для реализации инновационных проектов; комплексную диагностику личности; поддержку в конкурсной деятельности.

В контексте вовлечения преподавателей в инновационную деятельность мы рассматриваем инновационную среду, включающую в качестве составной части образовательную среду. Компоненты инновационной среды вуза мы определим с учетом подходов Е.А.Шмелевой следующим образом:

- *инновационная инфраструктура вуза*: материально-техническое обеспечение, обеспечение финансовыми и информационными ресурсами, наличие в структуре научно-исследовательских подразделений как собственных источников новшеств;

– *организационно-управленческая поддержка инноваций:* командообразование, политика стимулирования инноваций, система материального и нематериального поощрения за инициативу в сфере инновационного процесса;

– *комплексное сопровождение инновационной деятельности,* включая психолого-педагогическое сопровождение.

Эффективность комплексного сопровождения инновационной деятельности определяется основными его направлениями, среди которых, на наш взгляд, должны быть следующие:

– *диагностическое* (диагностика образовательных потребностей сотрудников для развития их профессионализма с учетом стратегических целей организации; индивидуальное консультирование преподавателей и сотрудников по поиску разрешения педагогических проблем, разработки программ карьерного роста и др.);

– *образовательное* (планирование и организация повышения квалификации сотрудников с учетом потребностей профессионального и личностного роста, а также с учетом развития организации и системы образования в целом; оказание помощи в выборе образовательных программ из существующего множества; разработка и ведение электронных обучающих курсов в системе Moodle);

– *информационное* (создание и предоставление доступа к информационно-образовательным ресурсам, отобранным под конкретные образовательные запросы; создание банка актуального педагогического опыта);

– *аналитическое* (анализ индивидуального развития сотрудника, выявление возникающих педагогических проблем; создание базы данных кадрового резерва, планирование приоритетных направлений деятельности).

Идеальным является такой способ сопровождения, который, с одной стороны, приводил бы к запуску механизма самоорганизации и саморазвития

преподавателей; с другой – означал бы совместную деятельность по решению какой-либо проблемы.

В основу вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в условиях инновационной среды необходимо заложить комплексную системную поддержку разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с социальным, культурным, информационным окружением, направленную на построение инновационной образовательной практики.

Такая среда будет рассматриваться нами «как необходимое условие инновационных изменений и основной фактор, влияющий на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность» [308, с. 106].

Итак, мы определили результат вовлечения в инновационную деятельность – инновационная активность преподавателей вуза, одну из форм ее проявления – вовлеченность, а также факторы инновационной активности преподавателей вуза: субъективные – инновационный потенциал преподавателей; объективные – инновационная образовательная среда вуза (рисунок 1.1).

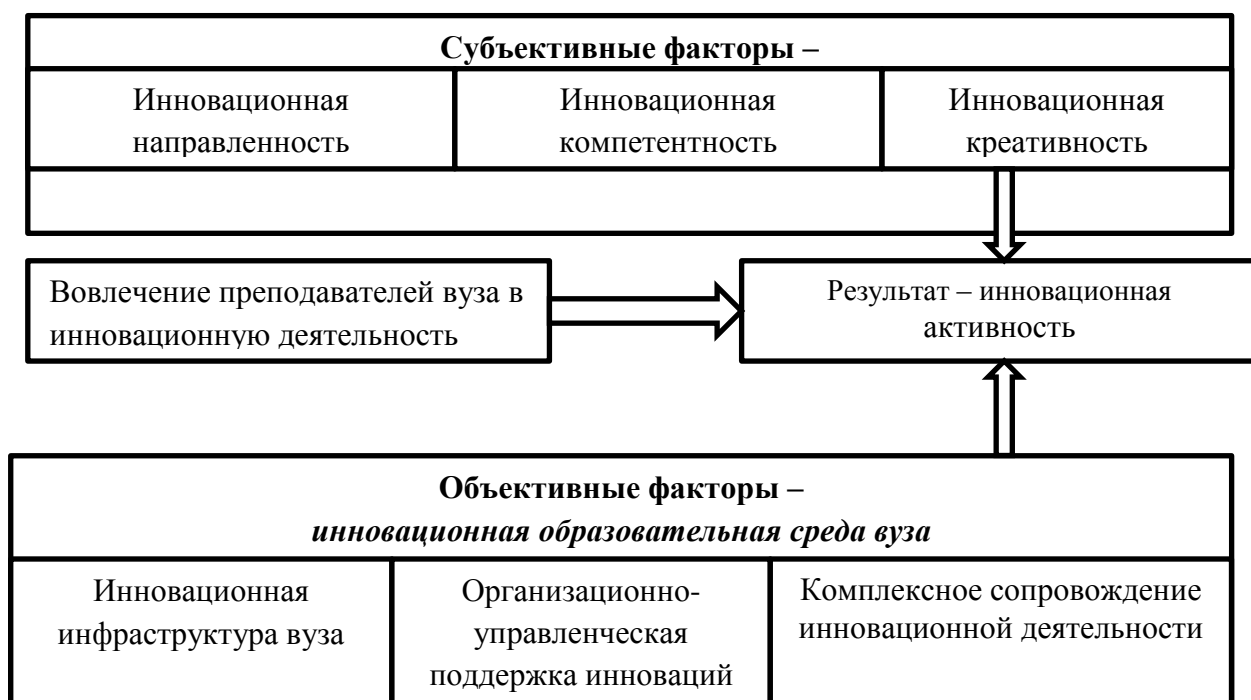


Рисунок 1.1. Факторы инновационной активности преподавателей вуза

Именно выделенные факторы лягут в основу моделирования вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность как целенаправленного процесса преодоления барьеров инновационной деятельности и сопротивления инновациям, результатом которого является инновационная активность преподавателей.

Выводы по главе 1 «Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как предмет педагогического исследования»

1. В результате контент-анализа иерархии законов, федеральных и региональных программ развития образования, науки и инноваций, профессиональных стандартов сделан вывод о том, что заказ на инновационную деятельность преподавателя вуза является актуальным и выражен в создании условий для инновационной деятельности на государственном уровне, нашедших отражение в нормативных документах и государственной поддержке инновационных предприятий; в изменении требований к профессиональной деятельности преподавателей, ориентированной на новые достижения в науке; в потребности профессионального сообщества в достижении нового качества образования в условиях социальных перемен, в инновационном развитии.

Профессиональный стандарт преподавателя предъявляет новые требования к его профессиональной деятельности в области разработки, апробации и внедрения новых элементов содержания образования: преподаватель должен владеть информацией об актуальных инновациях в сфере образования, разрабатывать и руководить разработкой новых подходов к преподаванию и технологиям преподавания, использовать собственные результаты научно-исследовательской деятельности для совершенствования научно-методического обеспечения, то есть должен быть вовлечен в инновационную деятельность. Трудовые функции и трудовые действия

отражают стандартный статус вовлеченности в инновационную деятельность.

2. Обзор диссертационных исследований по вопросу управления инновациями в вузе показывает, что в управлении инновациями одну из ключевых позиций занимает формирование кадрового потенциала, и соответственно для обеспечения качества инновационной деятельности в вузе необходимо вовлечение преподавателей в инновационную деятельность. Определены контекстные процессы инновационной деятельности: учебно-научно-инновационный процесс и стратегический процесс формирования человеческого потенциала. Преподаватели вуза могут быть вовлечены во все систематизированные процессы.

Говоря об инновационной деятельности преподавателей, исследователи акцентируют внимание на мотивации к инновационной деятельности, готовности к инновационной деятельности, сопротивлении инновационной деятельности. Инновационная деятельность будет эффективной, если преподаватели мотивированы, у них сформирована готовность к инновационной деятельности, сняты причины сопротивления, т.е. преподаватели вовлечены в инновационную деятельность. Таким образом, педагогической целью инновационного менеджмента является вовлечение преподавателей в инновационную деятельность.

Определены элементы инновационной деятельности вуза: цель – рост эффективности использования всех видов ресурсов вуза; содержание – процессы регулярного производства и применения инноваций; продукт – качество подготовки специалистов. Виды инноваций в вузе: продуктивные, процессные, организационные. Следовательно, предметом инновационной деятельности в вузе выступают различного вида инновации, их регулярное производство и применение, что определяет область вовлечения преподавателей – проектирование и применение инноваций.

3. Анализ научных источников и диссертационных исследований по данному вопросу позволил выделить следующие характерные черты инновационной деятельности преподавателей высших учебных заведений:

- субъективное принятие инноваций невозможно без мотива, инновационная деятельность невозможна без возникновения внутренней потребности в ней;
- инновационная деятельность направлена на создание и реализацию нового, поэтому предполагает наличие у субъектов инновационной деятельности определенного уровня знаний, практического опыта и потенциала;
- инновационная деятельность заключается в изменении практики образования, осуществлении профессиональной деятельности в новой ситуации;
- сопротивление инновациям является естественным, закономерным и необходимо возникающим процессом вследствие сохраняющихся инновационных барьеров;
- инновационная деятельность направлена на повышение эффективности практики образования, получение значимого как для участника этой деятельности, так и для общества результата этой деятельности.

Выделенные черты определяют содержание понятия «вовлечение в инновационную деятельность». Целенаправленный процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и снятия причин сопротивления инновациям можно рассматривать в качестве одного из процессов вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Анализ понятийного аппарата термина «вовлечение» позволяет установить его взаимосвязь с понятием «активность» и определить в качестве результата вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза их инновационную активность. Инновационную активность можно рассматривать как качество субъекта инновационной деятельности,

обеспечивающее целостность в осуществлении этой деятельности личностью и проявляющееся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой. Формой проявления инновационной активности является вовлеченность в инновационную деятельность, которая выражается в признании значимости этой деятельности и стремлении мобилизовать свои интеллектуальные и волевые усилия на решение поставленной задачи.

4. Определены две группы факторов, влияющих на инновационную активность преподавателей вуза. Первая группа – субъективные факторы (инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность) формируют инновационный потенциал преподавателей. *Инновационный потенциал* преподавателя – это совокупность личностных свойств, качеств и способностей (инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность), обеспечивающих успешность инновационной деятельности преподавателя. Вторая группа факторов – объективные (инновационная инфраструктура вуза, организационно-управленческая поддержка инноваций, комплексное сопровождение инновационной деятельности), образующие инновационную среду вуза. *Инновационная среда вуза* – это совокупность интегрированных структур научно-исследовательской, научно-педагогической, психолого-педагогической деятельности вуза, а также методов системной поддержки разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с целью осуществления инновационных процессов в вузе.

ГЛАВА II. ПРЕДПОСЫЛКИ КОНЦЕПЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Во второй главе изложены результаты изучения научных работ по проблеме исследования – вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность. Рассмотрена инновационная проблематика профессионального образования в высшей школе с точки зрения междисциплинарного подхода (2.1). Проведен анализ работ по тематически близким предметам исследования в ряде наук: экономике, психологии, социологии, педагогике. Рассмотрена проблема исследования сущности барьеров инновационной деятельности и технологии их преодоления, которая занимает одно из центральных мест в системе гуманитарного знания (2.2).

Таким образом, предполагается обеспечить требование наличия предпосылок для формирования педагогической концепции вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

2.1. Инновационная проблематика профессионального образования: междисциплинарный подход

Проблема вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность носит многоаспектный характер, связанный с необходимостью учета психолого-педагогических, организационно-управленческих, культурных, экономических и др. факторов.

Инновационная деятельность вуза как междисциплинарная категория является в настоящее время предметом экономических (механизмы управления, стимулирования, оценки инновационной деятельности), социологических (роль инноваций в общественном развитии, восприятие и сопротивление инновационной деятельности), педагогических (подготовка, участие преподавателей и педагогических коллективов в инновационных процессах) исследований.

Поэтому инновационная деятельность вуза в силу своей системности, сложности, многофакторности и динамичности должна быть исследована с позиций междисциплинарного подхода.

В ходе изучения научных работ по проблеме исследования – вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность – нами были установлены тематически близкие предметы исследования в ряде наук.

Обратимся к экономическим исследованиям, посвященным инновационной деятельности вуза. Так, в рамках экономической науки, в том числе научной специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями), были изучены: создание инновационной среды в вузе и управление ею (К.В.Лосев); вопросы управления инновационной деятельностью вуза (А.В.Вельков, М.Ю.Платонов, И.В.Сокольникова, И.В.Ярмоленко и др.); оценка инновационной деятельности высшего учебного заведения (О.А.Латуха, Ю.Ю.Милова); проблемы управления качеством инновационной деятельности (Н.Ю.Числоклетов); обеспечение управления инновационной деятельностью в вузе кадрами (Е.В.Вашурина).

Было установлено, что базовые определения проводимого нами исследования: «инновационная деятельность вуза», «инновационная среда вуза» – отражают специфику экономической науки. Авторские определения, представленные в диссертационных исследованиях, как правило, включают описание сущностных признаков инновационной деятельности, отражают особенности функционирования вуза как элемента профессионального образования, с одной стороны, и как элемента социально-экономических отношений, с другой.

К.В.Лосев, используя экономические подходы к формированию и управлению инновационной средой, рассматривает инновационную деятельность вуза как «...целостную совокупность процессов регулярного производства и применения продуктивных, процессных и организационных инноваций, обеспечивающих рост эффективности использования всех видов

ресурсов учреждения высшего профессионального образования при повышении качества подготовки специалистов и оптимизации их численности в соответствии с текущими и перспективными потребностями общества» [162]. В соответствии с этим автор характеризует инновационную деятельность как совокупность процессов производства и применения инноваций; инновационная деятельность вуза обеспечивает эффективность использования всех видов ресурсов образовательного учреждения для повышения качества подготовки специалистов и оптимизации их численности.

Более широко инновационная деятельность вуза трактуется такими исследователями, как А.А.Никольская, М.Ю.Платонов, И.В.Ярмоленко и др.

Так, И.В.Ярмоленко отмечает, что инновационная деятельность включает комплексную деятельность по организации «...учебно-научно-инновационного процесса, научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, организационно-технологической подготовки производства, внедрения (или превращения в инновацию) и оформления, распространения в другие сферы (диффузия), а также стратегическое направление формирования человеческого капитала» [343]. В данном определении представлено значительное количество инновационных процессов, составляющих инновационную деятельность вуза: от подготовки инновационных кадров, создания механизмов и условий научно-исследовательской деятельности до обеспечения внедрения и диффузии готовых инноваций.

При этом отмечается, что инновационная деятельность вуза обеспечивает создание не только инноваций образовательных, но и способствует инновационному развитию других сфер экономики, прежде всего тех, для которых осуществляет подготовку высокопрофессиональных кадров. Поэтому учебно-научно-инновационный процесс и стратегический процесс формирования человеческого потенциала выступают важнейшими взаимосвязанными системными процессами, без которых невозможна

инновационная деятельность в вузе в принципе. Это еще раз обуславливает и подчеркивает значимость и необходимость вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Инновационная деятельность вуза получает внешнее выражение через инновационную активность, которая является важнейшей качественной характеристикой образовательного учреждения.

А.А.Никольская рассматривает инновационную активность вуза с точки зрения маркетингового подхода и понимает её как «комплексную характеристику использования инновационного потенциала применительно к специфическим особенностям вузов, которое отличается от существующих точек зрения учетом взаимодействия основных элементов инновационной инфраструктуры (кадровой, финансовой, информационной, материальной, консалтинговой), а также целью – достижением конкурентного преимущества на рынке образовательных услуг» [188]. Кроме того, автор вводит понятие инновационной безопасности вуза как специфической характеристики динамического состояния индикаторов инновационной активности в процессе воздействия на них внутренних и внешних факторов.

Исходя из этого, необходимо согласиться с И.В.Ярмоленко, которая характеризует инновационно активное высшее учебное заведение как «высшее учебное заведение, обладающее инновационным потенциалом, материально-техническими ресурсами, высококвалифицированным инновационным кадровым потенциалом, способным принимать инновационные административно-управленческие решения, быть инвестиционно привлекательным и руководствоваться в своей деятельности нормативно-правовыми и законодательными документами, разработанными как на федеральном, региональном, так и на вузовском уровне» [343].

Роль инновационного потенциала в осуществлении инновационной деятельности исследовали Б.Г.Ананьев, Э.В.Галажинский, Т.Д.Ким, В.Е.Клочко, В.Н.Мясищев и др. Психологические особенности инновационного потенциала рассматривали Ю.А.Власенко и Е.А.Шмелева. В

структуре инновационного потенциала личности Ю.А.Власенко [64] определяет гносеологический аспект (возможность обнаружения нового информационного пространства и ориентации в нем), аксиологический аспект (возможность адекватной оценки нового явления) и праксеологический аспект (возможность эффективно действовать в новой ситуации). Инновационный потенциал личности, по мнению Е.А.Шмелевой, может рассматриваться как совокупность качеств и способностей, которые обеспечивают психологическую готовность личности генерировать новые формы деятельности по созданию, освоению и распространению инновационных, образовательных продуктов. Кроме того, автор считает, что эта совокупность влияет на саморазвитие и личностный рост, обеспечивая продуктивную педагогическую деятельность [330]. Близка к этому определению точка зрения О.Б.Михайловой [177], которая считает инновационный потенциал личности интегральным качеством человека, образующимся в результате его включения в инновационную деятельность и состоящим из взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: креативности, инновационности и созидательности, представляемых различными формами активности: интеллектуальной, деятельностной и ценностно-мотивационной. В структуре инновационного потенциала личности как комплекса профессионально значимых личностных качеств, возобновляемых произвольно, то есть направляемых самой личностью в соответствии с поставленными целями, Е.Б.Зеленина [103] выделяет операционную составляющую, связанную со спецификой инновационной деятельности, и личностную составляющую, позволяющую педагогу путем проявления своих профессионально значимых личностных качеств эффективно участвовать в инновационной деятельности. Все рассматриваемые подходы тем или иным способом подтверждают, что инновационный потенциал определяется направленностью преподавателя на решение новых нестандартных задач.

Подчеркивают отношение к взаимосвязи инновационного и творческого потенциалов Е.И.Боев, П.Ф.Кравчук, Е.Г.Каменский: «Если творческий потенциал является интегрирующим, системообразующим свойством личности, то инновационный потенциал отражает интегральную системную характеристику человека, конкретизируя его способность генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства и обеспечивают режим саморазвития как стратегический фактор жизнедеятельности» [138, с. 47].

В той или иной степени во всех рассматриваемых работах можно выделить идею, что инновационный потенциал преподавателей способствует результату вовлечения в инновационную деятельность – повышению инновационной активности преподавателей вуза.

Эмпирические исследования проблем формирования потенциала рассмотрены в монографии Е.И.Боева, Е.Г.Каменского, П.Ф.Кравчук. Проводя комплексное социологическое исследование, в качестве респондентов авторы использовали студентов и преподавателей вуза. Результаты исследования показали актуальность изучаемого инновационного потенциала как качества личности и его востребованность в российском обществе: почти одинаковое количество опрошенных (24% студентов и 23% преподавателей) считают, что инновационный потенциал нужно формировать как востребованное качество личности в современном обществе [138, с. 142]. Также авторы делают вывод о различии в подходах к определению инновационного потенциала студентами, в понимании его сущности и структуры. Большая часть опрошенных студентов (41%) на первое место среди определений поставили следующее: «инновационный потенциал – это совокупность научно-технических, технологических, инфраструктурных, финансовых, правовых, социокультурных и иных возможностей обеспечивать восприятие и реализацию новшеств» [138, с. 142]. Однако данное определение представляет собой обобщенный вид и подходит для рассмотрения

инновационного потенциала в рамках различных междисциплинарных подходов и компетенций.

Более глубоко над необходимостью формировать инновационный потенциал и его структурой задумываются преподаватели: доля затруднившихся дать ответ среди них составила 6%. На основе проведенного исследования Е.И.Боев, Е.Г.Каменский, П.Ф.Кравчук предложили следующую структуру инновационного потенциала личности:

1. *Собственно инновационный потенциал*: творческие возможности как отражение сущностной силы; готовность к изменениям; высокая степень поисковых возможностей; профессиональная компетентность; готовность к ориентации в неопределенных ситуациях; готовность к новой информации; владение компьютерными технологиями; готовность к генерированию новых знаний и идей; возможность экспериментирования; готовность к рыночным отношениям;

2. *Ценностно-смысловые качества*: социальная зрелость; гражданская ответственность; потребность в самоосуществлении (самореализации и саморазвитии); нравственность в действиях и поведении; нацеленность на перспективу; ориентация на определенное качество жизни; мировоззрение и мотивация; уважение достоинства других людей;

3. *Личностные качества*: творческая активность; гибкость; коммуникабельность; способность к преодолению трудностей, препятствий; стрессоустойчивость; способность к риску; развитые способности к рефлексии и самоанализу; развитая интуиция [138, с. 143].

Итак, можно рассматривать инновационный потенциал в качестве ресурсов личности, которые могут быть актуализированы и задействованы для достижения цели с учетом возможностей личности при постановке и решении задач. Для реализации этого необходимы благоприятные условия развития способностей личности. Такая позиция подтверждает наш вывод о том, что инновационный потенциал является субъективным фактором инновационной активности личности. Инновационный потенциал

реализуется в деятельности, для осуществления которой личность должна обладать определенной совокупностью способностей и качеств.

Еще один вывод исследователей, значимый для нашей теории, заключается в том, что влияние среды вуза на формирование инновационного потенциала личности велико. По мнению авторов, следующие характеристики образовательной среды влияют на личность: 1) воспитательные методы, 2) нравственные методы; 3) культурные условия; 4) психолого-педагогические условия; 5) передаваемый опыт; 6) получаемые знания. С точки зрения исследования вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза следует говорить о создании инновационной среды вуза. И здесь более важны структурные компоненты, выделяемые Е.А.Шмелевой.

Важнейшим условием реализации инновационной деятельности является наличие в вузе инновационной среды. Инновационную среду рассматривали в своих исследованиях К.В.Лосев, И.С.Шалаев и др., инновационную образовательную среду – В.И.Загвязинский, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, П.Н.Третьяков и др. С позиций управленческой науки среда организации, вуза в частности, представляет собой «совокупность внешней (окружающей) и внутренней среды, состав которой определяется в целом предметной областью функционирования объекта управления» [162, с. 56].

Информационно-инновационную среду рассматривает в своей работе Ю.В.Торкунова как «системно организованную совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, информационных ресурсов, организационно-методического обеспечения, а также связей, возникающих между объектами этой среды» [288, с. 18]. По мнению автора, информационно-инновационная среда предназначена для удовлетворения потребностей пользователей в создании, преобразовании, потреблении и распространении информации об инновационно-образовательной деятельности в вузе. С точки зрения нашего исследования

информационно-образовательная среда может рассматриваться как часть инновационной среды вуза.

В зарубежных исследованиях также освещается опыт теоретических аспектов инновационной среды. Исследователи Хельсинского университета технологий считают, что под инновационной средой понимается новое глубокое концептуальное видение, которое сосредотачивает свои действия на объектную часть большого окружения, включающего различные типы кластеров, систем, институциональных и территориальных связей [350]. Ведущие зарубежные ученые П.Кук и К.Морган [353], Р.Каманджи [351] в своих научных убеждениях выдвигают точку зрения, что инновационная среда включает в себя в дополнение к инновационным системам также инновационное окружение системы, связи между участниками систем и органами управления. Исходя из этой концепции, М.Г.Варламов считает, что в исследовании инновационной среды можно определить три уровня: структурный и институциональный; уровень организационных отношений; уровень индивидуумов [51, с. 304]. Эти уровни созвучны выводам Е.А.Шмелевой, которая рассматривала научно-образовательную среду, определяя три структурных элемента этой среды: инфраструктурный блок, технологический блок и психолого-педагогическое сопровождение.

Основываясь на исследованиях в области управления и психолого-педагогических исследованиях, мы в параграфе 1.3 определяем инновационную среду вуза как научно-образовательное пространство в единстве трех компонентов: на структурном и институциональном уровне – инновационная инфраструктура вуза, на уровне организационных отношений – организационно-управленческая поддержка инноваций, на уровне индивидуумов – комплексное сопровождение (в том числе психолого-педагогическое сопровождение) инновационной деятельности научно-педагогических работников. Как подчеркивают исследователи, инновационная среда является необходимым условием инновационных изменений в вузе, и с точки зрения объекта нашего исследования создание

инновационной среды обеспечивает вовлечение в инновационную деятельность всех участников научно-образовательного процесса.

Эффективная реализация инновационной деятельности вуза для повышения качества образовательных услуг и обеспечения целенаправленного развития образовательного учреждения требует управления инновационной деятельностью.

Методологическим основам управления инновационной деятельностью в вузе, механизмам её реализации и оценки посвящены диссертационные исследования Е.В.Вашуриной, О.А.Латухи, К.В.Лосева, Ю.Ю.Миловой, М.Ю.Платонова, Н.Ю. Чистоклетова, И.В.Ярмоленко и др.

Управление инновационной деятельностью вуза понимается как целенаправленное воздействие на инновационные процессы образовательного учреждения, обеспечивающие получение экономического, социального, экологического и иных эффектов от внедрения разнообразных инноваций.

Построение эффективной системы управления инновационной деятельностью в вузе, по мнению М.Ю.Платонова [210], предполагает опору на три взаимосвязанных элемента: стратегическое видение (включает миссию, инновационную политику, стратегию организации и лидерскую позицию руководителя), организационную культуру (формирование необходимых для инновационной деятельности ценностных установок, организационного климата и коллектива) и инновационный аудит (оценку и развитие инновационного потенциала вуза).

Авторами отмечается большое влияние организационно-средовых и кадровых факторов на реализацию и управление инновационной деятельностью в вузе, что свидетельствует, в частности, о первоочередности создания благоприятных условий для инновационной деятельности внутри высшего учебного заведения в целях развития инновационных способностей работников (И.В.Ярмоленко [343]).

В частности, Н.Ю.Чистоклетов, исследуя проблемы управления качеством инновационной деятельности вуза, указывает, что «инновационная деятельность позволяет поддерживать знания, практический опыт и потенциал профессорско-преподавательского состава на должном уровне, в значительной степени определяет качество выполняемых вузами научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, подготовки инженерных кадров и кадров высшей квалификации. Кроме того, она является источником привлечения дополнительных финансовых средств, что, несомненно, способствует повышению конкурентоспособности высшего учебного заведения» [319].

С мнением данного автора согласна Е.В.Вашурина [57], которая, исследуя кадровое обеспечение управления инновационной деятельностью вуза, научно обосновала значимость системы подготовки и повышения квалификации управленческого персонала вуза как эффективного механизма внедрения в практику управления высшими учебными заведениями организационно-управленческих инноваций и распространения их.

Также Н.Ю.Чистоклетов [319] указывает на такую существенную особенность процесса управления инновационной деятельностью в вузе, как ориентация на коммерциализацию инновационных продуктов. «Вузовская система управления должна быть способной управлять не только фазой концептуального решения проблемы на основе результатов фундаментальных и поисковых научных исследований, полученных патентов, но и полным инновационным циклом: от идеи до создания готового продукта, его тиражирования и передачи на рынок» [319]. При этом управление инновационной деятельностью в вузе осуществляется, как правило, «при отсутствии четких критериев оценки значимости полученных результатов, наличии большого числа факторов, влияющих на ход процесса, и изменчивости внешней среды».

Оценка инновационной деятельности вуза осуществляется с использованием множества критериев и показателей, основным из которых

может быть названо эффективное «удовлетворение спроса, плановое использование потенциала вуза и фактическое его использование» [56].

Обобщая результаты исследований авторов, можно констатировать, что управление инновационной деятельностью в вузе направлено не только на создание, освоение и распространение разнообразных инноваций, но и на создание благоприятных условий для инновационной деятельности, вовлечение в неё всех участников образовательного процесса и стимулирование их инновационной активности.

Организации инновационной деятельности образовательного учреждения, инновационным процессам в образовании как социальной системе посвящён также ряд социологических исследований (А.В.Берестов, С.И.Железнякова, Д.И.Кудрявцев, Н.В.Плотников и др.).

А.В.Берестовым [25] отмечается, что инновационная деятельность в образовании должна обеспечиваться на основе концентрации административно-структурного, нормативно-правового, финансово-экономического и материально-технического ресурсов, иметь гуманистическую, а не техногенно-экономическую ориентацию. Им подчеркивается слабость и неструктурированность нормативно-правовой базы инновационной деятельности в России, которая создает значительные препятствия к её эффективному осуществлению.

Другим аспектом, интересующим исследователей-социологов, является сопротивление инновациям в условиях модернизации образования. Преодоление сопротивления изменениям является одной из важнейших задач, возникающих при вовлечении преподавателей в инновационную деятельность. По мнению Д.И.Кудрявцева, основными характеристиками управления, позволяющего преодолеть сопротивление инновациям, являются акцент на процессы самоорганизации, использование научных методов в решении проблем, неформальное отношение к персоналу. Такое управление достигается построением единой команды, проведением целенаправленной

информационной кампании и специальным дополнительным обучением персонала [146].

Педагогические исследования проблем вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность охватывают вопросы взаимосвязи инновационной деятельности преподавателей и повышения качества профессионального образования, проблемы подготовки преподавателей к данному виду деятельности, разработки научно-методического обеспечения этого процесса (С.А.Баранникова, В.А.Бордовский, С.В.Кузьмин, Г.В.Лямина, Т.В. Мисюрко, Б.Д.Паштаев и др.).

По мнению исследователей, инновационная деятельность преподавателя выступает основным условием качественного профессионального образования в условиях «экономики знаний». Инновационная деятельность преподавателя обеспечивает инновационное обучение – обучение, которое стимулирует инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, обеспечивает возможность человека решать проблемы, не возникавшие перед ним ранее. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего». Причем все большинство элементов «поддерживающего», традиционного обучения имеют место в инновационном, разница заключается лишь в соотношении репродуктивного и продуктивного, деятельного и творческого компонентов.

Инновационная деятельность преподавателя невозможна без специальной инновационной подготовки. Изучая проблемы подготовки преподавателей к инновационной деятельности, Б.Д.Паштаев указывает на необходимость специальной подготовки преподавателей к инновационно-коммерческой деятельности, которая «направлена... не только на получение собственно научных и образовательных результатов, но и на возможность получения таких результатов (научно-инновационных и учебно-инновационных разработок), которые имели бы прикладное (рыночное) значение и решали бы какую-либо проблему (экономическую,

производственную, образовательную, научную и др.), т.е. обладали бы свойством потенциальной коммерциализуемости» [203].

В условиях современного вуза получение значимых научно-инновационных результатов, которые обладали бы свойством коммерческой реализуемости, невозможно усилиями отдельного преподавателя и требует организации совместной инновационной деятельности педагогического коллектива. Инновационная деятельность педагогического коллектива рассматривается С.В.Кузьминым. Он определяет ее «как полифункциональную деятельность коллективного субъекта (педагогического коллектива) по достижению им нового результата совместной деятельности посредством новизны процесса, с помощью которого этот результат достигается» [149, с.36]. Именно систематическое, целенаправленное, стимулируемое взаимодействие преподавателей позволяет достигать синергетического эффекта при создании, освоении и распространении разнообразных инноваций в образовательном учреждении.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что с позиций междисциплинарного подхода инновационная деятельность в вузе представляет собой комплексную деятельность, обеспечивающую создание, освоение, распространение разнообразных инноваций, обладающих свойством потенциальной коммерциализуемости, а также воспроизводство кадрового потенциала вуза, которые обеспечивают его развитие и укрепление позиций на рынке образовательных услуг. Важнейшими условиями успешной реализации инновационной деятельности для вуза является создание инновационной среды и формирование инновационного потенциала преподавателей и педагогических коллективов. Инновационный потенциал преподавателей и инновационная среда вуза рассматриваются нами как факторы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Таким образом, предпосылками для исследования феномена «вовлечения в инновационную деятельность» стали работы по

инновационной тематике профессионального образования в области экономики, теории управления, психологии, социологии, педагогики.

2.2. Проблема сущности барьеров инновационной деятельности и разработки технологий их преодоления

Рассматривая вовлечение в инновационную деятельность как целенаправленный процесс преодоления барьеров инновационной деятельности, результатом которого будет инновационная активность преподавателя, обратимся к исследованию проблемы преодоления барьеров деятельности. Проблема определения сущности барьеров в разнообразной деятельности и процессах, а также технологии их преодоления занимает одно из центральных мест в системе гуманитарного знания.

Надо отметить, что изначально термин «барьер» означал преграду, препятствие (от французского слова *barriere*, от польского *barjera* или немецкого *Barriere*). На Руси этот термин известен со времен Петра I [294]. В соответствии с толковым словарем (Л.П.Крысин) данное слово имеет несколько значений: 1. Перегородка, поставленная в качестве препятствия на пути. 2. Загородка, ограждение. 3. Преграда, препятствие для чего-нибудь. 4. Черта, от которой отсчитывают расстояние между участниками дуэли (устаревшее) [144].

Психологический словарь термин «барьеры» рассматривает как своеобразную реакцию человека на препятствие, сопровождающуюся возникновением напряженного психического состояния, неадекватной пассивностью субъекта, избирательного торможения активности в результате низкой самооценки [226, с.36].

Психологические барьеры рассматривают И.Ф.Бурганова, Р.С.Немов, В.В.Мухортов, Н.А.Подымов и др. Рассмотрение позиций указанных авторов позволило нам сделать в параграфе 1.2 вывод о том, что понятие психологического барьера используется в специальной литературе, как

правило, для обозначения психологически обусловленных преград, препятствий, мешающих человеку добиться поставленной цели, выполнить задание или решить проблему.

В зарубежной психологии проблема сущности барьеров и разработки технологий их преодоления также занимает весомое место. Теоретические основы понимания психологических барьеров представлены в:

- психоаналитической теории З.Фрейда и его последователей (К.Юнга, К.Хорни, О.Фенихеля и др.);
- гуманистической концепции личности А.Маслоу, К.Роджерса;
- представлениях о личности, развиваемых К.Левинем и Э.Берном;
- когнитивном направлении в интерпретации личности Дж.Келли.

Проблема психологических барьеров в деятельности продолжает исследоваться учеными в отечественной психологической, педагогической науке и практике (Т.И.Вербицкая, Е.П.Ермолаева, Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, Л.М. Митина, Н.А.Подымов, Л.С.Подымова, В.А.Сластенин, Э.Э.Сыманюк и др.).

Специфика барьеров в инновационной деятельности и технологии их преодоления занимают место в исследованиях Е.Н.Дубиненковой, Н.Л.Ивановой, Н.А.Подымова, А.И.Пригожина, О.С.Советовой, О.А.Шипиловой, С.Р. Яголковского и др.

В отечественной психологии барьеры в профессиональной деятельности преодолеваются с помощью устойчивой типологии специальных технологий, которые условно можно определить как акмеологические технологии преодоления барьеров (А.А.Деркач), а также личностно ориентированные технологии (Э.Ф.Зеер).

В рамках акмеологического подхода А.А.Деркач, Е.В.Селезнева определяют психологические технологии преодоления барьеров как целенаправленные и упорядоченные своей ориентировочной основой совокупности интер- и интрапсихологических действий, обеспечивающих

эффективность самоизменений [81]. Данные технологии преодоления барьеров основываются на принципах саморегуляции.

С целью преодоления барьеров исследователями разработаны лично ориентированные технологии, направленные на развитие самосознания, ценностно-смысловой и мотивационно-целевой сферы личности. Лично ориентированные технологии определяются как целенаправленное субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и слушателя, организованное как смыслопоисковая деятельность и направленное на активизацию самопреобразующей деятельности клиента.

К таким лично ориентированным технологиям преодоления барьеров в профессиональной деятельности Е.Г.Симонова [255] относит:

1. Повышение социально-психологической компетентности (семинары, семинары-практикумы по проблемам профессионального развития, профилактике и преодолению психологических барьеров, проектированию альтернативного сценария профессиональной жизни).

2. Совершенствование способов деятельности и сопровождение профессиональной карьеры (создание условий для профессионального роста, повышение квалификации, инновационная деятельность, индивидуальная технологическая карта профессионального развития).

3. Лично ориентированная диагностика (определение психологических барьеров профессионального развития педагогов и повышение аутопсихологической компетентности):

- анкетирование с целью выявления факторов, стимулирующих и препятствующих обучению, развитию, саморазвитию педагогов;

- измерение уровня тревожности, стресса – методика и опросник «Шкала профессионального стресса» Е.И.Рогова;

- определение причин профессиональных затруднений (в деятельности педагога) – методика «Психологический портрет учителя» З.В.Резапкиной, Г.В.Резапкиной, диагностика уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко;

– определение уровня мотивации на успех и неудачу – опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А.Реан, методика «Потребность в достижении цели» Ю.М.Орлова.

4. Оптимизация психологического климата в организации и межличностного взаимодействия (кабинет психологической разгрузки, овладение приемами эмоциональной саморегуляции, корпоративная культура, совместные мероприятия).

Однако, на наш взгляд, является достаточно фрагментарным и односторонним по своему характеру подход в выделении Е.Г.Симоновой лично ориентированных технологий преодоления барьеров в профессиональной деятельности (на примере педагогической деятельности). Очевидно, что лично ориентированная диагностика наличия психологических барьеров в профессиональной деятельности не является самостоятельной технологией их преодоления, а является лишь одной из ее составляющих. Технология преодоления психологических барьеров в профессиональной деятельности является сложным комплексным процессом, охватывающим разнообразные методы и способы, направленные на выявление констатации данных барьеров, определение их этимологии, поиск и конструирование «выходов» как способов преодоления данных барьеров, проектирование и реализацию маршрута преодоления барьеров, условия индивидуального или группового сопровождения в преодолении тех или иных персональных барьеров. В связи с таким подходом к пониманию технологии преодоления барьеров целесообразно, на наш взгляд, воспринимать выводы Е.Г.Симоновой не как самостоятельные лично ориентированные технологии, а как целостный многофакторный процесс преодоления барьеров в профессиональной деятельности.

К лично ориентированным технологиям преодоления барьеров в своем исследовании, направленном на изучение способов преодоления психологических барьеров у студентов в изучении иностранного языка, обращается С.А.Нурмухамбетова [191]. Исследователь разрабатывает

лично-развивающую технологию преодоления психологических барьеров, основанную на программно-целевом методе и идеях целостности и системности образовательного процесса, и описывает ее как систему приемов и средств, определяющих характер педагогического воздействия на психические сферы индивидуальности субъекта.

Данная технология содержит теоретический и технологический модули. В теоретическом модуле содержатся особенности классификации психологических барьеров: когнитивные, смысловые, эмоциональные, тактические, барьеры в общении, психологические барьеры в педагогической деятельности, барьеры в инновационной деятельности; исследуется специфика развития психологического барьера; изучаются психологические механизмы преодоления психологических барьеров (по Н.А.Подымову). С.А.Нурмухамбетова отмечает, что механизмы преодоления психологических барьеров могут основываться на двух принципиально различных стратегиях: конструктивной (проявляется в трансформации смысловых структур личности) и деструктивной (психологическая защита, отказ от продуктивного разрешения критических ситуаций, снятие эмоционального напряжения).

Технологический модуль лично-развивающей технологии погружает субъекта в сущность персонифицированных барьеров с целью осознания существующих возможностей преодоления психологических барьеров, реализации собственных ресурсов, с постепенным формированием приемов, навыков и умений и освоением техники преодоления психологических барьеров с помощью активных методов обучения.

С.А.Нурмухамбетова выделяет взаимосвязанные этапы реализации лично-развивающей технологии преодоления психологических барьеров:

- комплексный анализ личности, поиск новой информации о субъекте технологии и объекте технологизации;
- использование подходящего технологического инструментария;
- избавление от заданных стереотипов, ценностных ориентаций;

- закрепление достигнутых результатов;
- включение субъекта технологии в заранее разработанную систему упражнений;
- создание ряда альтернативных проблемных ситуаций, предоставляющих субъекту технологии возможность для демонстрации изменений в поведении.

Данные этапы, безусловно, отражают логику процесса преодоления психологических барьеров, однако, на наш взгляд, этап избавления от ценностных ориентаций субъекта несколько некорректен в силу высокой персонифицированности системы ценностных ориентаций личности, которую специалисты (психологи, педагоги) могут лишь развивать, производя мягкую акцентуацию. Несмотря на это, важным аспектом технологии является трансформация стереотипов субъекта, так как именно в силу этого фактора возникновение психологических барьеров может быть особенно устойчивым.

В исследовании С.А.Нурмухамбетовой выделяются следующие блоки личностно-развивающей технологии преодоления психологических барьеров студентов в изучении иностранного языка:

- диагностический (диагностика уровней сформированности сфер индивидуальности и языковых умений и навыков);
- целевой (цели преодоления барьеров);
- содержательный (система заданий, упражнений, специальные и проблемные ситуации);
- аналитический (программа наблюдения за деятельностью преподавателя и мониторинг достигнутых результатов) [191].

Антиинновационные барьеры в деятельности выделяет И.Дичковская. Автор определяет их как внешние или внутренние препятствия, которые мешают осуществлению инновационной деятельности [84]. С целью преодоления барьеров в инновационной деятельности педагога используют

социально-психологические методы, в том числе индивидуальные и групповые психотехники. Исследователи обосновывают, что именно нахождение человека в группе способствует мотивации к преодолению того или иного барьера. Преодоление барьеров обусловлено следующими факторами:

- наличие обратной связи (данное условие необходимо для своевременного выявления барьера и хода процесса его преодоления);

- эмоциональное переживание новой информации о себе и других (информация образуется в результате взаимодействия в группе, что побуждает человека переосмыслить проблему, увидеть ее этимологию, посмотреть с другой точки зрения на ее проявление и ее причины). Основой понимания собственных проблем является сопереживание подобных состояний других участников группы;

- роль ведущего, которая может заключаться в активном создании ситуаций, оппонировании участникам и т.д.

В преодолении психологических барьеров в инновационной деятельности зарубежные психологи В.Байон, Д.Джибб, К.Левин, Г.Райош, А.-К.Райс используют принцип «обучение тому, как научиться». Способ преодоления барьера реализуется в безопасной для человека защищенной среде, где он чувствует себя комфортно и ничто ему не грозит. Процедура преодоления барьера включает самопрезентацию, обратную связь и экспериментирование. Участники занятия получают помощь в развитии таких специфических коммуникативных навыков, как описание поведения, передача чувств, активное слушание, конфронтация. Ведущий занятия занимает позицию наблюдателя.

В ходе реализации данной технологии участникам предлагаются такие упражнения, как «Кто я?», цель которого заключается в знакомстве участников группового взаимодействия; «Пострадавшие в кораблекрушении», цель которого – освоить навыки эффективного поведения в процессе поисков консенсуса в группах.

По методике зарубежных психологов и психотерапевтов А.Хилла и М.Наумберг участников побуждают к свободным ассоциациям по поводу их произведений (спонтанное рисование, лепка), а также толкованию их содержания (упражнения «Индивидуальное рисование», «Парное рисование», «Групповое рисования», «Пластилиновый мир»).

В исследовании Е.С.Слюсаревой [263], посвященном проблеме преодоления барьеров в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности психолога, обосновываются такие педагогические условия преодоления, как:

- единство теоретического и практического подходов в изучении дисциплин предметного цикла, проявляющееся в сбалансированности теоретического и технологического компонентов профессиональной подготовки будущего специального психолога;

- оптимизация логики и содержания, форм и методов процесса профессиональной подготовки;

- активизация практической деятельности студентов, предусматривающей реализацию профессиональных знаний и умений, личностного потенциала в ситуациях возникновения барьеров в психокоррекционной деятельности;

- внедрение в учебный процесс системы заданий, моделирующих структуру, содержание и технологию психокоррекционной деятельности.

В исследованиях проблема преодоления барьеров определяется синонимичным термину «технология» термином «стратегия», что по своей сути достаточно близко по содержанию, однако стратегия преодоления барьеров прежде всего связана с поведением человека, его реакциями и стилями реагирования на барьер.

В зарубежной психологии в качестве стратегий преодоления барьеров рассматриваются:

- психологическая защита (З.Фрейд, А.Фрейд) [356, 355];
- самоактуализация (А.Маслоу) [169, 170];

- формирование жизненных целей (К.Рождерс) [369].

Исследователи связывают стратегии преодоления барьеров с тактиками, технологиями и способами поведения в нестандартных ситуациях. В зарубежной психологии используются два термина, семантически идентичных способам поведения, преодоления и т.д.:

- “coping” – способность справляться с чем-либо;
- “defense” – способность защититься от чего-либо.

Зарубежный психолог Х.Ремшмидт рассматривает «coping» как «процесс конструктивного приспособления, в результате которого данное лицо оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями таким образом, что трудности преодолеваются и возникает чувство роста собственных возможностей, а это, в свою очередь, ведет к положительной самооценке» [233].

«Defense» относится к менее конструктивным способам и определяется зарубежными учеными как отказ от решения проблемы с целью сохранения иллюзорного комфорта, так как решение барьера всегда связано с ресурсными затратами человека.

П.Торнтоп выделяет три стратегии преодоления барьеров:

- овладение ситуацией путем ее преобразования;
- преодоление эмоционального дистресса путем изменения собственного отношения к ситуации;
- эскапизм как отказ от действий, направленных на устранение проблемы.

Р.Лазарус выделяет определенные стили реагирования в ситуациях возникновение барьера:

1. Проблемно ориентированный стиль, основанный на рациональном анализе барьера, осмыслении его этимологии, разработке и реализации плана его преодоления;

2. Субъективно ориентированный стиль, основанный на эмоциональном восприятии барьера, вследствие которого субъектом не предпринимаются попытки его нейтрализовать [361].

Российские ученые А.А.Вербицкий, А.К.Маркова, Н.А.Подымов, Р.Х.Шакуров определяют способы преодоления барьеров, которые А.А.Осипова и М.В.Прокопенко условно разделяют на две группы:

1. Деструктивные способы (психологическая защита, отказ от продуктивного разрешения критических ситуаций, сохранение иллюзорной целостности личностной структуры).

2. Конструктивные способы (связаны с трансформацией смысловых структур личности и ее профессиональной самоактуализацией) [196].

Исследуя проблему преодоления барьеров в отечественной и зарубежной психологии, А.А.Осипова и М.В.Прокопенко выделяют два типа преодоления психологических барьеров [196]:

– приспособление и психологическая защита (Р.Плутчик, Н.А.Подымов, З.Фрейд);

– преобразование и самоактуализация (А.Маслоу, К.Рождерс, А.Ф.Бондаренко).

Две основных психологических стратегии в преодолении барьеров выделяет Э.Э.Сыманюк: инициативную, основанную на активной позиции субъектов, и ситуативную, характеризующуюся неустойчивостью эмоциональных, волевых и поведенческих установок субъекта в процессе преодоления барьеров [274]. Е.В.Есликова дополняет данную классификацию защитным, пассивным, депрессивным и аффектно-агрессивным типами стратегий преодоления барьеров [89].

В исследовании Е.И.Чаплиной выделяются такие способы преодоления барьеров (на примере учебной деятельности студентов), как нейтральный, деструктивный, аффекто-агрессивный, развивающий, защитный и депрессивный [317].

О.И. Белохвостова [23] определяет основные характеристики стратегий преодоления психологических барьеров:

1) целостность как внутреннее единство метаплана (выдвижение гипотез, постановка целей, формирование образа учебной деятельности, выработка ее программы, которая включает определенный перечень действий, направленных на преодоление психологических барьеров);

2) последовательность, проявляющаяся в определенной организации основных операций;

3) полнота и завершенность, выраженные в необходимом наборе психологических приемов и целенаправленности.

Одним из первых в отечественной психологии ученым, кто обратился к проблеме исследования возникновения барьеров в инновационной деятельности учителя, является Н.А.Подымов. Исследователь определяет такие механизмы психологических барьеров, как отражение возникшего препятствия, осознание его деструктивного влияния на процесс и результат деятельности, переживание нарушения деятельности, актуализация внутренних психологических ресурсов, оценка возможностей его преодоления и определение стратегий выхода из кризиса.

Ученый определяет зависимость эффективности и психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя от особенностей преодоления психологических барьеров и формирования субъектом средств, направляющих и контролирующих содержательную перестройку профессионального развития.

В своем исследовании Н.А.Подымов обосновывает использование рефлексивно-инновационных методов развития конструктивных стратегий преодоления психологических барьеров как один из путей совершенствования профессиональной деятельности учителя.

Исследователь разработал следующий механизм преодоления психологических барьеров:

– готовность к переосмыслению своих действий, преодоление личного сопротивления сложившимся стереотипам, предполагающее отказ от традиционных способов поведения,

– овладение новыми образцами деятельности и разработка альтернативных вариантов поведения, освоение новых образцов деятельности и интеграция их в сложившиеся личностные и организационные структуры [215].

В качестве способа преодоления учителями барьеров в инновационной деятельности Н.А.Подымов и Л.С.Подымова [214] обосновывают осознание учителем способов ограничения инновационной деятельности при рефлексии своих возможностей. Именно это позволяет учителю выстраивать путь преодоления барьеров. Но сами авторы указывают на его ограниченность.

Четыре группы барьеров в инновационной деятельности выделяет А.И.Пригожин: технико-экономические, организационно-управленческие, юридические и социально-психологические [222].

В качестве продуктивного подхода к пониманию сущности процесса преодоления психологического барьера Н.О.Садовникова [242] предлагает деятельностный подход и выделяет несколько факторов, определяющих данный процесс:

1. Одним из первых факторов, побуждающих личность развертывать деятельность по преодолению барьера, является мотив, который побуждает личность продумывать действия по устранению препятствия. Исследователь утверждает, что преодоление барьера предполагает не только реализацию стратегий поведения (копинг-стратегий), но и инициацию процессов смыслообразования. В качестве основных шагов по преодолению барьера Н.О.Садовникова предлагает конструкты, образованные смысловыми единицами (ценностями, смыслами) и поведенческими стратегиями (копинг-стратегиями).

2. Следующий элемент в структуре деятельности по преодолению барьера – цель. Н.О.Садовникова подразумевает под целью деятельности по преодолению барьера самоопределение личности в новых для нее условиях.

3. Следующим фактором являются непосредственные операции реализации деятельности по преодолению барьера операции, представляющие собой способ достижения цели.

В.И.Загвязинский и Т.А.Строкова [98], обращаясь к проблеме профилактики сопротивления инновациям в образовании, выделяют ряд мер, выявленных на основе практической деятельности:

- нацеленная ориентация педагогических коллективов на инновационную деятельность как непреходящую ценность;
- популяризация продуктивных инновационных идей и технологий;
- ознакомление с новыми научно-теоретическими разработками и передовым педагогическим опытом;
- подключение педагогов к разработке проектов и программ развития своих образовательных организаций;
- стимулирование инновационного самообразования и творческого роста и др.

Данный комплекс мер в целом соотносится с такими методами преодоления барьеров в инновационной деятельности, как информирование и стимулирование.

Л.Д.Цицюрская [316], Н.Г.Каратаева [119] предлагают, что система работы с участниками инновационного процесса по устранению психологических барьеров в образовательной организации может вестись в следующих направлениях:

1. Формирование ценностных ориентаций и новых образцов личностного поведения.
2. Изменение мотивации.
3. Формирование готовности к инновационной деятельности.

Основываясь на работах К.Левина-Стейна, для первого направления работы по преодолению барьеров Л.Д.Цицюрская выделяет три этапа:

1) этап «размораживания»: предполагает создание условий неудовлетворенности традиционным поведением, условий формирования стремлений к овладению новым; направлен на преодоление личностного сопротивления инновациям. «Размораживание» предполагает возникновение ситуации тревожности или беспокойства, поскольку возникает потребность в поиске новых образцов поведения или деятельности.

2) этап «действия» или «изменения»: предполагает получение информации о способах научения новым образцам поведения или деятельности.

3) этап «замораживания»: обеспечивает формирование новых образцов поведения или деятельности путем интеграции их в существующие организационные и личностные структуры.

Также Л.Д.Цицюрская выделяет ряд условий для реализации предлагаемой модели, о которых в принципе мы говорили в параграфе 1.3: поддержка инноваций со стороны руководства; признание достижений, за счет чего осуществляется прирост самоуважения; стимулирование участия в инновациях как материальное, так и нематериальное (похвала, награждение) [316].

Для второго направления – изменение мотивации – важна роль руководителя организации в формировании или изменении мотивации вовлекаемых членов коллектива. Говоря о формировании «мотивации инноваторов», автор выделяет ее характеристики: быть первым; созидать новое, совершенное; содействовать развитию организации. Благодаря такому подходу, деятельность преподавателей приобретает особый смысл, способствующий его личностному росту, достижению новых успехов.

При формировании «мотивации инноваторов» Л.Д.Цицюрская [316] и Н.Г.Каратаева [119] считают необходимым в педагогическом коллективе ориентироваться (в зависимости от ситуации) на тот или иной метод

снижения уровня сопротивления нововведениям. При этом они предлагают обратиться к методам снижения сопротивления М.Альберта, А.Хелоури:

1) обучение и информирование, когда в коллективе организуется открытое обсуждение идей, программ, мероприятий, целью которого является убеждение сотрудников в необходимости перемен;

2) делегирование полномочий, когда обеспечивается привлечение рядовых сотрудников к принятию решений с целью свободного выражения отношения к новшествам; а также кооптация, когда лицу, которое может оказать или оказывает сопротивление переменам, отводится ведущая роль в принятии решений о введении новшеств и в их осуществлении;

3) поддержка инноваций, когда руководство создает условия (материальные и нематериальные), обеспечивающие более «легкий» вход в новую обстановку;

4) переговоры, которые подразумевают «покупку» согласия сопротивляющихся с помощью материальных стимулов;

5) маневрирование, предполагающее четкое планирование деятельности по внедрению новшества или выборочное использование данных с целью оказания желаемого воздействия на сотрудников;

6) принуждение предполагает создание угрозы лишения работы, продвижения по карьерной лестнице, повышения заработной платы в целях получения согласия на нововведения.

Для третьего направления – формирование готовности преподавателей к инновационной деятельности – авторы используют концепцию (В.А.Сластенин, В.Л.Подымова) подготовки преподавателя к инновационной деятельности, предполагающей четыре последовательных этапа:

1) этап развития творческой индивидуальности преподавателя, предполагающий формирование способностей к решению творческих педагогических задач и овладение технологиями творческого поиска.

2) этап овладения основами методологии научного познания, включая методологию педагогического исследования.

3) этап освоения инновационной деятельности.

4) этап практической работы непосредственно в условиях эксперимента: введение новшеств в педагогический процесс, фиксация результатов и коррекция, рефлексивный анализ деятельности.

Рассматривая организацию системы работы психологической службы, Л.Д.Цицюрская предлагает в качестве основной формы ее осуществления тренинги, в том числе тренинг сензитивности, упражнения на релаксацию, на снятие тревожности; тренинг творческого разрешения конфликтов; упражнения на развитие коммуникативных способностей [316].

Методы преодоления барьеров в инновационной деятельности анализирует О.С.Советова [265]: метод адаптивных отклонений, управление сопротивлением, привлечение к инновационной деятельности.

Метод адаптивных отклонений реализуется через незначительные перемены в течение длительного времени. Его реализация осуществляется посредством создания специальной проектной группы, которая ищет подход к различным группам сотрудников, находит компромиссные решения, идет на сделки или предпринимает незначительные кадровые перемещения. Данный метод неэффективен в условиях быстро меняющейся внешней среды. Его основное достоинство – сохранение внутренней среды организации.

Управление сопротивлением – метод, сочетающий признаки принудительного и адаптивного метода. Его реализация зависит от сроков изменений внешней среды. Если изменения начинают происходить с большей скоростью, то метод внедрения нововведения приближается к принудительному, если же темпы изменений замедляются, то метод приближается к адаптивному.

Метод привлечения сотрудников к процессу изменений необходимо использовать на самом раннем этапе инновационных изменений, предваряющем изменения: при подготовке и принятии решений о них. Он

способствует снижению уровня и распространенности сопротивления изменениям со стороны сотрудников организации.

По результатам исследований Е.Н.Дубиненковой [86], выбор метода преодоления психологических барьеров у сотрудников обусловлен тем временем, в которое должен завершиться инновационный процесс.

Сохраняющиеся барьеры приводят к сопротивлению инновациям. Основными причинами, вызывающими сопротивление у сотрудников организации при изменении устоявшихся правил и норм, называют неопределенность, ощущение потерь и отсутствие положительных ожиданий от нововведения. Социологический подход к изучению сопротивления организационным инновациям [146] исходит из определения сопротивления изменениям в организации как установки и поведения, демонстрирующих отсутствие желания поддержать нововведения. Выделяют следующие уровни возникновения сопротивления: индивидуальный, групповой, организационный, надорганизационный. К условиям, позволяющим преодолевать сопротивление, Д.И.Кудрявцев относит следующие: получение и обработка информации о содержании нововведения; общение – обмен информацией между менеджером, проводящим нововведение в организации, и членами организации; определение роли в отношениях – набор представлений о том, как надо вести себя в определенных обстоятельствах, определение рамок личной компетенции; эмоции – осмысленный эмоциональный контакт, присутствующий во всех деловых взаимоотношениях; влияние на поведение окружающих. Таким образом, осуществляется организационно-управленческая поддержка инноваций при формировании инновационной среды.

В условиях быстро меняющейся внешней среды, в условиях нехватки временных ресурсов для постепенного и последовательного проведения внедрения инновации может быть эффективен принудительный метод, когда руководство навязывает внедрение инновации и проводит его с помощью силового давления на сотрудников. Принудительный метод имеет

ограничения применения, связанные с рисками в социальном плане для внутренней среды организации. О.А.Шипилова [328] называет это худшим методом, который можно использовать и для организации, и для сотрудников. Она описывает систему способов преодоления сопротивлений, основанных на психологических барьерах, как некоторую последовательность действий.

Во-первых, это предоставление информации высшим руководством сотрудникам в прямом общении. Этот способ наиболее затратен по времени, особенно при большом числе сотрудников, но способен обеспечить доверие, поддержку персонала, его активность в преобразованиях. В число требований к реализации этого способа О.А.Шипилова включает своевременность информации, полноту ее объема и последовательность, поэтапность ее предоставления, простоту, доступность и разнообразие средств ее распространения.

Во-вторых, это создание условий для формирования положительной реакции сотрудников на информацию о реформах и для активного подключения их к внедрению инновационного развития организации. Этот способ требует очень много времени и полного взаимного доверия сторон, в основе которого – работа по привлечению неформальных лидеров, ведущих специалистов, профсоюзных и других групп к процессу выработки и принятия решений.

В-третьих, использование материального стимулирования на индивидуальной основе и устранение демотивирующих и деморализирующих факторов.

В-четвертых, реализация стратегических изменений путем не революций, а постепенных незначительных перемен в течение длительного периода, прибегая к компромиссам, сделкам, делегированию полномочий, перемещениям в руководстве.

В-пятых, требуется довести до сознания сотрудников настоятельную необходимость и неизбежность перемен. Для достижения этой цели

предлагается использовать способ сравнения организации с наиболее успешными конкурентами, анализ удовлетворенности потребителей, иллюстрацию неудовлетворительного положения дел с применением показателей, свидетельствующих об ухудшении деятельности организации. Необходимо довести до сведения всех, что в будущем существование организации может оказаться под угрозой.

И, наконец, предлагается возможность отложить на время выполнение проекта, если сопротивление слишком велико.

Примерно в этом же ключе А.В.Панфилов [200] на материале внедрения управленческих инноваций выделяет такие средства преодоления сопротивления изменениям, как использование механизмов координации и интеграции; постановка новых, более сложных целей; разъяснение требований к работе; мотивация и стимулирование, система вознаграждений. Эти средства, по его мнению, связаны с организационными и структурными методами разрешения конфликтов.

Для компаний, действующих в развитой рыночной экономике, он предлагает методы снижения уровня сопротивления организационным изменениям: обучение, стимулирование, переговоры и соглашения, кадровые перестановки и назначения, принуждение.

Обучение рассматривается автором как основной способ формирования благоприятной внутрипроизводственной среды для инноваций. Он акцентирует важность активных форм и методов обучения для формирования отношений солидарности и поддержки: ролевые и деловые игры, анализ конкретных ситуаций и др., которые позволяют достигать не только содержательных целей, но и способствуют консолидации участников, формированию духа и стиля единой команды.

Система стимулирования, по мнению А.В. Панфилова, должна иметь относительно устойчивый характер, с опорой на систему стимулов материального характера и на стимулы «престижа»: продвижение по службе,

предоставление большей самостоятельности в принятии решений, общественное признание.

Переговоры и соглашения представляют собой процесс согласования долгосрочных и краткосрочных целей, желаемых целей и наличных ресурсов и достижение иногда компромиссного, но взаимоприемлемого решения.

Кадровые перестановки и назначения предполагают предоставление более значительных должностей тем, кто оказывает или может оказать сопротивление.

К скрытым и явным мерам принуждения автор относит не только возможности лишения работы, профессионального или квалификационного статуса, но и продвижение, повышение заработной платы и т.п., хотя последние логичнее было бы отнести к мерам стимулирования.

Главную роль при продвижении инноваций А.В.Панфилов отводит руководителю и его команде. Он подчеркивает значимость фактора «личные связи», важность лидерских качеств и умений налаживать взаимодействие с людьми. Кроме этого, А.В.Панфилов обращает внимание в своем контексте на институциональные особенности бизнес-среды, когда недостаток формальных институтов восполняется неформальными.

С.Р.Яголковский [339] акцентирует важность максимальной информированности сотрудников о целях и сущности нововведений, которая помогает снизить уровень их страха и преодолеть психологические барьеры. Он подчеркивает важность мероприятий по повышению информированности, объяснению необходимости проведения инноваций. Эти мероприятия можно проводить в форме тренингов, семинаров или конференций, где сотрудники смогут задать вопросы относительно нововведений, целей их внедрения и изменений их положения в контексте инноваций. Затратность этих форм с точки зрения материальных и временных ресурсов руководителя окупается большими возможностями для бесконфликтной реализации инноваций в организации.

С другой стороны, большую роль, по его мнению, в преодолении психологических барьеров также играет мотивация сотрудников. В этом направлении необходимо раскрывать для работников перспективы личного профессионального роста и стимулировать повышением их материального благополучия.

С точки зрения управления организацией, по мнению Т.П.Хохловой [314], преодоление инновационных барьеров означает целенаправленную организационную деятельность по трансформации убеждений, установок, ценностей, моделей поведения работников, позволяющую обеспечить адаптацию организации к конкретной среде, технологическим усовершенствованиям и другим вызовам внешнего окружения. Важную роль в процессе вовлечения в инновационную деятельность отводят руководству организации. Тогда можно определить методы снижения и распространения сопротивления изменениям со стороны сотрудников организации:

- привлечение к процессу принятия решений,
- стимулирование (материальное и нематериальное),
- командообразование,
- открытость информации.

Рассматривая вопросы преодоления противодействия организационным изменениям, исследователи Й.Хентце и А.Каммель отмечают, что сопротивление «проявляется как в форме пассивного, более или менее скрытого неприятия перемен, выражающегося в виде абсентеизма, снижения производительности или желания перейти на другую работу, так и в форме активного, открытого выступления против перестройки (например, в виде забастовки, явного уклонения от внедрения новшеств)» [312, с. 71]. По мнению авторов, причины противодействия могут основываться на личных и структурных барьерах. Среди личных барьеров можно отметить: страх перед неизвестным, потребность в гарантиях, отрицание необходимости перемен, угроза сложившимся социальным отношениям, невовлеченность в преобразования заинтересованных лиц и недостаток ресурсов. К

структурным барьерам можно отнести: инертность сложных организационных структур; взаимозависимость подсистем; сопротивление возможным изменениям в «балансе власти»; прошлый отрицательный опыт; сопротивление трансформационным процессам, навязанным консультантами извне. По мнению авторов, применение методов преодоления сопротивления организационным изменениям должно привести к созданию благоприятного для эффективной инновационной деятельности социально-психологического климата в организации. Выделенные в работе Й.Хентце и А.Каммеля методы преодоления сопротивления организационным изменениям (обучение и информирование, привлечение к выполнению проектов, поддержка и стимулирование, переговоры и кадровая политика) являются, на наш взгляд, универсальными для различных видов инноваций и организаций, в том числе в вузе.

Обучение сотрудников и проведение информационной кампании являются важными условиями включения (Д.И.Кудрявцев) сотрудника в реализацию организационных изменений. Эти условия обеспечивают в том числе и эмоциональную поддержку персонала. Как мы уже утверждали, термин «включение» не совсем полно отражает ценностный компонент инновационной деятельности преподавателя и его роль в формировании инновационной активности как качества личности преподавателя.

Анализ литературы по проблемам психологии и управления организацией позволил выделить пять основных подходов (таблица 2.1) к систематизации существующих типологий барьеров и средств их преодоления: 1) акмеологический подход; 2) личностно ориентированный подход; 3) поведенческо-стратегический подход; 4) деятельностный подход; 5) административно-управленческий подход. Среди средств преодоления барьеров, представленных в современной литературе, мы выделяем способы, стратегии, методы, условия и технологии. Понятием «способ» в этом контексте мы обозначаем наиболее обобщенную категорию средств преодоления барьеров, которые терминологически нечетко определены

авторами проанализированных концепций. Следует отметить, что авторы, рассматривая проблему преодоления психологических барьеров в деятельности (профессиональной, учебной, инновационной), определяют либо методы преодоления барьеров, либо способы, либо стратегии поведения, либо условия преодоления барьеров, лишь изредка рассматривая в комплексе технологии. Также отсутствует рассмотрение проблемы преодоления барьеров инновационной деятельности в контексте управления инновациями в вузе. Инновационная деятельность обладает высоким уровнем неопределенности и требует целенаправленной работы по преодолению барьеров инновационной деятельности.

Систематизация барьеров и средств их преодоления

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
А.А.Деркач Е.В.Селезнева	Психологические барьеры в профессиональной деятельности	Акмеологический подход					Психологические технологии преодоления барьеров как целенаправленные и упорядоченные в своей ориентировочной основе совокупности интер- и интрапсихологических действий, обеспечивающих эффективность самоизменений.

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
Р.Х.Шакуров	Психологические барьеры по фазам деятельности: 1) ценностно-информационный; 2) структурно-информационный; 3) предметно-образовательный; 4) барьер рассогласования	Деятельностный подход (в контексте развития деятельности)				1.Максимальная информированность и формирование ценности деятельности; 2.Наличие конкретной цели деятельности и программы ее достижения; 3.Овладение преподавателем современным и знаниями, способами и средствами деятельности; 4.Наличие навыков самоконтроля	

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
						у субъекта деятельности	
Н.А.Подымов	Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя	Деятельностный подход			Рефлексивно-инновационные методы развития конструктивных стратегий преодоления барьеров. Механизм преодоления психологических барьеров: - готовность к переосмыслению своих действий, преодоление личного сопротивления сложившимся стереотипам поведения; - овладение		

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
					новыми образцами деятельности и разработка альтернативных вариантов поведения		
Н.О.Садовникова	Психологические барьеры профессиональной деятельности	Деятельностный подход	<ul style="list-style-type: none"> - инициация процессов смыслообразования (ценность и смысл); - самоопределение личности в новых для нее условиях (целеполагание); - реализация стратегий поведения (копинг-стратегия); 				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			- операции реализации деятельности по преодолению барьеров				
В.И.Загвязинский Т.А.Строкова	Психологические барьеры инновационной деятельности в образовании	Деятельностный подход	- нацеленная ориентация педагогических коллективов на инновационную деятельность как непреходящую ценность; - популяризация продуктивных инновационных идей и				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			технологий; - ознакомлени е с новыми научно- теоретически ми разработками и передовым педагогическ им опытом; - подключение педагогов к разработке проектов и программ развития своих образователь ных организаций; - стимулирова ние				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			инновационного самообразования и творческого роста и др.				
Л.Д.Цицюрская Н.Г.Каратаева	Психологические барьеры инновационной деятельности в образовательной организации	Деятельностный подход	- изменение ценностных ориентаций и формирование новых образцов личности поведения; - изменение мотивации; - формирование готовности к инновационной деятельности.				
Е.Г.Симонова	Психологичес	Личностно					Личностно

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
	кие барьеры в профессиональной деятельности (на примере педагогической деятельности)	ориентированный подход					ориентированные технологии: 1) Повышение социально-психологической компетентности; 2) Совершенствование способов деятельности и сопровождение профессиональной карьеры; 3) Личностно ориентированная диагностика; 4) Оптимизация

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
							зация психологического климата в организации и межличностного взаимодействия
С.А.Нурмухамбетова	Психологические барьеры у студентов в изучении иностранного языка	Личностно ориентированный подход					Личностно-развивающая технология, основанная на программно-целевом методе и идеях целостности и системности образовательного процесса. Рассматривается как система приемов и средств,

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
							определяющих характер педагогического воздействия на психические сферы индивидуальности субъекта
И.Дичковская	Антиинновационные барьеры	Личностно ориентированный подход			Социально-психологические методы, в т.ч. индивидуальные и групповые психотехники		
Е.С.Слюсарев а	Психологические барьеры профессиональной деятельности психологов	Единство теоретического и практических подходов в изучении психологами дисциплин				Педагогические условия преодоления барьеров в процессе обучения: - оптимизация логики и	

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
		предметного цикла				содержания, формы и методов процесса профессиональной подготовки; - активизация практической деятельности студентов; - внедрение в учебный процесс системы заданий, моделирующих структуру, содержание и технологию психокоррекционной деятельности	
Х.Ремшмидт	Психологические барьеры	Стратегии поведения		Копинг-стратегии			

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
		человека (поведенческо- стратегически й подход)		преодоления барьеров как «процесс конструктивн ого приспособлен ия, в результате которого данное лицо оказывается в состоянии справиться с предъявленны ми требованиями таким образом, что трудности преодолевают ся и возникает чувство роста собственных возможностей , а это, в свою			

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
				очередь, ведет к положительной самооценке»			
П. Торнтоп	Психологические барьеры	Стратегии поведения человека (поведенческо-стратегический подход)		-овладение ситуацией путем ее преобразования; -преодоление эмоционального дистресса путем изменения собственного отношения к ситуации; -эскапизм как отказ от действий, направленных на устранение проблемы			
А.А.Осипова М.В.Прокопе	Психологические барьеры	Стратегии поведения	1) Деструктивные				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров					
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии	
1	2	3	4	5	6	7	8	
нко		человека (поведенческо-стратегический подход)	способы: приспособление и психологическая защита (З.Фрейд, Р.Плутчик, Н.А.Подымов); 2) Конструктивные способы: преобразование и самоактуализация (А.Маслоу, К.Роджерс, А.Ф.Бондаренко)					
Э.Э.Сыманюк Е.В.Есликова	Психологические барьеры	Стратегии поведения человека (поведенческо-стратегически		Стратегии преодоления барьеров: - инициативная				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
		й подход)		(активная позиция субъектов); - ситуативная (неустойчивость эмоциональных, волевых и поведенческих установок субъектов); - защитная; - пассивная; - депрессивная; - аффектно-агрессивная			
Е.И. Чаплина	Психологические барьеры (на примере учебной деятельности студентов)	Стратегии поведения человека (поведенческо-стратегический подход)	Способы преодоления барьеров: нейтральный, деструктивный, аффекто-агрессивный, развивающий				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			, защитный и депрессивный.				
О.И.Белохвостова	Психологические барьеры	Стратегии поведения человека (поведенческо-стратегический подход)		Характеристики стратегий преодоления психологических барьеров: 1. целостность как внутреннее единство метаплана (выдвижение гипотез, постановка целей, формирование образа учебной деятельности, выработка ее программы, которая включает			

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
				<p>определенный перечень действий, направленных на преодоление психологических барьеров);</p> <p>2. последовательность, проявляющаяся в определенной организации основных операций;</p> <p>3. полнота и завершенность, выраженные в необходимом наборе психологических приемов и</p>			

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
				целенаправленности			
Р.Лазарус	Психологические барьеры	Стратегии поведения человека (поведенческо-стратегический подход)		Стили реагирования в ситуациях возникновения барьера: 1. проблемно-ориентированный стиль, основанный на рациональном анализе барьера, осмысления его этимологии, разработке и реализации плана его преодоления; 2. субъективно-ориентирован			

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
				ный стиль, основанный на эмоциональном восприятии барьера, вследствие которого субъектом не предпринимаются попытки его нейтрализовать			
О.А.Шипилова	Психологические барьеры организационным изменениям	Административно-управленческий подход	Способы преодоления сопротивления сотрудников инновациям: - информированность; - привлечение				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			неформальных лидеров в процесс выработки принятия решений; - использование материального стимулирования; - компромиссы и делегирование полномочий; - отсрочка во времени реализации изменений, если сопротивлен				

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			ие велико				
А.В.Панфилов	Психологические барьеры организационным изменениям	Административно-управленческий подход			Методы снижения уровня сопротивления организационным изменениям: - обучение, - стимулирование, - переговоры и соглашения, - кадровые перестановки и соглашения, - принуждение.		
Д.И.Кудрявцев	Психологические барьеры организационным изменениям	Административно-управленческий подход	Способы преодоления сопротивления инновациям: - организацион			Условия, позволяющие преодолевать сопротивление: - получение и обработка	

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
			но- управленческ ая поддержка инноваций; - обучение сотрудников; - проведение информацион ной кампании.			информации о содержании нововведения; - общение – обмен информацией между менеджером, проводящим нововведение в организации, и членами организации; - определение роли в отношениях – набор представлени й о том, как надо вести себя в определенных обстоятельств ах,	

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
						определение рамок личной компетенции; - эмоции – осмысленный эмоциональный контакт, присутствующий во всех деловых взаимоотношениях; - влияние на поведение окружающих.	
О.С.Советова	Психологические барьеры в инновационной деятельности	Административно-управленческий подход			- метод адаптивных отклонений; - управление сопротивлением; - привлечение сотрудников к процессу инновационны		

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
					х изменений		
Т.П.Хохлова	Инновационные барьеры	Административно-управленческий подход			Методы снижения и распространения сопротивления изменениям со стороны сотрудников организации: - привлечение к процессу принятия решений; - стимулирование (материальное и нематериальное); - командообразование; - открытость		

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
					информации.		
Й.Хентце, А.Каммель	<i>Личные барьеры:</i> страх перед неизвестным, потребность в гарантиях, отрицание необходимости перемен, угроза сложившимся социальным отношениям, невовлеченность в преобразование заинтересованных лиц и недостаток ресурсов.	Административно-управленческий подход			Методы по преодолению сопротивления организационным изменениям: - обучение и предоставление информации; - привлечение к участию в проекте; - стимулирование и поддержка; - переговоры и соглашения; - кадровые перестановки и назначения; - скрытые и явные меры принуждения.		
	<i>Структурные барьеры:</i>						

ФИО авторов	Виды барьеров	Подходы к преодолению барьеров	Средства преодоления барьеров				
			Способы	Стратегии	Методы	Условия	Технологии
1	2	3	4	5	6	7	8
	инертность сложных организационных структур; взаимозависимость подсистем; сопротивление возможным изменениям в «балансе власти»; прошлый отрицательный опыт; сопротивление трансформационным процессам, навязанным консультантами извне						

Анализ имеющегося многообразия средств преодоления барьеров позволил нам систематизировать их в 5 групп и сформировать, таким образом, типологию методов преодоления барьеров:

- методы, основанные на саморегуляции субъектов профессиональной деятельности;
- методы, ориентированные на развитие личности (самосознания, ценностно-смысловой и мотивационно-целевой сфер личности);
- методы, направленные на формирование поведенческих стратегий субъектов инновационной деятельности;
- методы, ориентированные на формирование новых образцов деятельности;
- организационные методы, обеспечивающие руководство организации последовательностью действий для снижения сопротивления сотрудников инновациям.

Несомненно, все эти методы учтены нами при разработке технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Как доказывает А.В.Берестов [25], при всех недостатках централизованного финансирования, концептуальной непроработанности инновационной деятельности в высшей школе, кадровых проблемах, основные препятствия и одновременно возможности преодоления возникающих трудностей наиболее эффективно решаются на вузовском уровне. Основываясь на систематизации типологии методов преодоления психологических барьеров инновационной деятельности, мы можем выделить два уровня требований вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза: управления личностно-профессиональным развитием преподавателей и управления организацией. Эти уровни учтены нами при моделировании процесса вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Выводы по главе 2 «Предпосылки концепции вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза»

1. Анализ научных работ показывает, что цели, задачи, концептуальные основы инновационной проблематики высшей школы, понятийно-категориальный аппарат формируются, с одной стороны, в соответствии с современными тенденциями развития высшего образования, а с другой – в русле общих направлений осмысления инновационных процессов системы образования. Инновационная деятельность вуза как междисциплинарная категория является в настоящее время предметом экономических (механизмы управления, стимулирования, оценки инновационной деятельности), социологических (роль инноваций в общественном развитии, восприятие и сопротивление инновационной деятельности), педагогических (подготовка, участие преподавателей и педагогических коллективов в инновационных процессах) исследований. Поэтому инновационная деятельность вуза в силу своей системности, сложности, многофакторности и динамичности должна быть исследована с позиций междисциплинарного подхода.

2. С точки зрения инновационного менеджмента эффективная реализация инновационной деятельности вуза для повышения качества образовательных услуг и обеспечения целенаправленного развития образовательного учреждения требует управления инновационной деятельностью. Управление инновационной деятельностью в вузе должно быть направлено не только на создание, освоение и распространение разнообразных инноваций, но и на создание благоприятных условий для инновационной деятельности, вовлечение в неё всех участников образовательного процесса и стимулирование их инновационной активности.

3. Педагогические исследования проблем вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность охватывают вопросы взаимосвязи инновационной деятельности преподавателей и повышения качества профессионального образования, проблемы подготовки преподавателей к

данному виду деятельности, разработки научно-методического обеспечения этого процесса. В условиях современного вуза получение значимых научно-инновационных результатов, которые обладали бы свойством коммерческой реализуемости, невозможно усилиями отдельного преподавателя и требует организации совместной инновационной деятельности педагогического коллектива. Систематическое, целенаправленное, стимулируемое взаимодействие преподавателей позволяет достигать синергетического эффекта при создании, освоении и распространении разнообразных инноваций в образовательном учреждении.

4. Возникновение барьеров, по мнению психологов, является неотъемлемой составляющей инновационного процесса. Проблема преодоления барьеров инновационной деятельности достаточно широко освещена в психологии и менеджменте инноваций. В психологических исследованиях в качестве способов преодоления барьеров предлагаются формирование стратегий поведения, формирование барьероустойчивости. В теории менеджмента методы преодоления сопротивления инновациям основаны на информировании, мотивации и стимулировании. Однако отсутствует рассмотрение проблемы преодоления барьеров инновационной деятельности в контексте управления инновациями в вузе.

Инновационная деятельность обладает высоким уровнем неопределенности и требует целенаправленной работы по преодолению барьеров инновационной деятельности. Таким образом, возникает необходимость исследования нового для педагогической науки феномена «вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза».

Вместе с тем исследования по проблематике вовлечения в инновационную деятельность в научно-педагогических работах пока представлены фрагментарно, в основном относительно отдельных аспектов проблемы, и в большинстве случаев атрибутивно. Выявление и анализ методологических и теоретических оснований вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в соответствии с актуальными и

перспективными потребностями и целями устойчивого развития общества в целом и системы образования в частности объективно выходят на первый план в числе приоритетных, имеющих высокую научную и практическую значимость педагогических задач.

ГЛАВА III. КОНЦЕПЦИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В третьей главе определяются методологические и теоретические обоснования модели объекта исследования – вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза. В параграфе 3.1 обосновывается концепция вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза и разрабатывается методологический базис педагогической системы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза (3.2). Выдвинутая концепция определяет структуру и содержание модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в сложившейся текущей ситуации и проектируемой будущей ситуации (3.3). Технологический компонент разработанной модели представлен совокупностью технологий вовлечения в инновационную деятельность – технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, технология организации инновационной среды вуза, технология консалтинга (3.4). Указанная совокупность имеет целью обеспечение условий и достижение результата вовлечения – инновационную активность преподавателей.

3.1. Основные идеи и подходы к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность

Основные идеи и подходы к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность детерминированы разработанной методологией диссертационного исследования.

Методология исследования как совокупность средств, принципов и предпосылок организации познавательной деятельности и преобразования педагогической практики является неотъемлемой основополагающей частью научного исследования.

При формировании методологии научного исследования перед нами стояла задача оформить основу теоретического познания и практического изменения действительности, указать на позиции, подходы, принципы исследования проблемы и преобразования педагогической практики. В дальнейшем выбранная методология диссертационного исследования обеспечила организацию продуктивной деятельности по определению внутренней упорядоченности, согласованности и взаимодействия частей объекта исследования, целенаправленному преобразованию и совершенствованию объекта для получения запланированного результата; позволила проверить достоверность разработанных теоретических положений авторской концепции и их экспериментальной проверки.

Исследование процесса вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность предполагало выбор и обоснование общетеоретических подходов, основанных на следующих идеях, сформулированных в главе 1.

1. В социальной философии в самом обобщенном смысле инновация предполагает внедрение нового (новшества) в какую-то систему, и это приводит к изменению этой системы, но новое либо открывают в природе, либо создают в ходе человеческой деятельности (Т.А. Столярова). Инновационные изменения (В.Б.Агранович) касаются не только среды, но и самого субъекта преобразований, «вписанного» в эту среду, требуя от него особого стиля мышления и компетенций, необходимых для полного и целостного осуществления инновационной деятельности. Таким образом, указанные идеи позволяют рассматривать образ инновационно активного человека и приводят к необходимости постановки педагогических целей формирования качеств личности, позволяющих успешно осуществлять инновационную деятельность.

2. Инновации рассматриваются как новый инструментарий управленческой практики и действенный фактор повышения общей эффективности функционирования вузовской организации (Д.И.Кудрявцев).

Вовлечение преподавателей в инновационную деятельность является целью инновационного менеджмента в вузе. Рассматривая процесс управления инновациями в образовательных учреждениях, мы можем определить инновационную деятельность в вузе как совокупность процессов: учебно-научно-инновационного процесса и стратегического процесса формирования человеческого потенциала. Преподаватели могут быть вовлечены в эти систематизированные процессы.

3. С точки зрения психологии в ходе профессионального развития возникают барьеры. Психологические барьеры рассматриваются как факторы, стимулирующие либо разрушающие деятельность. Преодоление барьеров требует от личности использования собственных ресурсов – с одной стороны, а с другой (по результатам социологических исследований) – ресурсов образовательной среды. Целенаправленный процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и представляет собой вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Таким образом, методологический базис исследования определяется кругом вопросов: какова педагогическая цель вовлечения преподавателей в инновационную деятельность? куда и во что вовлекать? как вовлекать? как измерять вовлечение?

В качестве методологической базы данного диссертационного исследования нами были выбраны системный, средовой, личностно ориентированный, ресурсный, синергетический подходы.

Предлагаемый набор общетеоретических подходов к исследованию позволил нам:

- корректно осуществить постановку проблемы исследования;
- построить предмет исследования как совокупность взаимосвязанных подпроблем, изучение которых должно осуществляться в статике и в динамике;
- построить теорию, объясняющую внутренние механизмы процессов вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, смоделировать

этот процесс на уровне вуза, разработать рекомендации по его осуществлению и совершенствованию;

- обеспечить единство теоретической концепции и экспериментальной работы, что в дальнейшем обеспечит реализацию педагогической практики в необходимом направлении;

- добиться законченности и целостности исследования, которое приобрело свойства системности и тиражируемости;

- обеспечить достоверность научных результатов с точки зрения конкретных теоретических методов.

Раскроем содержание выбранных методологических подходов к вовлечению преподавателей к инновационной деятельности более подробно.

Системный подход

В качестве основополагающего подхода к исследованию процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность выступает системный подход. Основные положения системного подхода в педагогической науке заложены в работах Э.Г.Юдина, И.В. Блауберга, Н.И.Бондаренко, В.И.Загвязинского, В.В.Краевского, А.М.Субетто и др.

В современных научных исследованиях системный подход используется как совокупность идей, методов познания, изучения и проектирования действительности, как методическая ориентация в описании и объяснении сущности и закономерностей развития объектов как систем.

В рамках системного подхода объект исследования признается сложной и динамичной системой, которая состоит из множества элементов-подсистем и характеризуется основным свойством системности. Системность как признак раскрывается через принципы целостности, структурности, иерархичности системы и её взаимодействия с окружающей средой. Совокупность этих принципов составляет основу материалистической диалектики, которая на философском уровне раскрывает всеобщую связь явлений, движение и развитие систем через единство и борьбу противоположностей.

В соответствии с системным подходом задачами исследования становятся выбор и использование приемов анализа и синтеза исследуемых объектов как сложных систем, формирование адекватных моделей объектов с описанием их специфических свойств и закономерностей развития, построение на этой основе новых теоретических концепций и методических разработок. «При этом в одних случаях акцент может падать на вопросы организации объекта, в других – на определенные типы специфических для него связей, в-третьих – на синтез различных представлений объекта, полученных в сложившихся ранее предметах, в-четвертых – на выявление структурных инвариантов, в-пятых – на генетические механизмы и т.д.» [336, с. 8].

Использование системного подхода при исследовании педагогических объектов (явлений, процессов) предполагает реализацию в данном процессе следующих основных идей:

1. Педагогический объект необходимо рассматривать как упорядоченную систему, состоящую из взаимосвязанных элементов, звеньев и подсистем, между которыми существуют взаимосвязи и осуществляется взаимодействие. В процессе исследования осуществляется целенаправленное описание и анализ функциональных компонентов педагогической системы, их моделирование и модифицирование, которое обеспечит, в конечном итоге, получение запланированного системного результата по преобразованию педагогической практики.

2. В структуре педагогического объекта выделяются управляющая подсистема (осуществляющая выработку управленческого воздействия) и управляемая подсистема (испытывающая управленческое воздействие и изменяющаяся в соответствии с ним). Поэтому в рамках педагогического исследования осуществляется планомерное описание механизма воздействия управляющей подсистемы на управляемую, выявление конкретных закономерностей и выработка оптимальных условий осуществления этих воздействий в соответствии с поставленными целями.

3. Системный подход к преобразованию педагогического объекта предполагает разработку программно-целевого управления, т.е. программы деятельности управляемой системы как последовательности действий, предписанных объекту управления по реализации целевой программы.

4. В педагогических исследованиях объект исследуется с позиций самоуправления, в котором принимают участие все его элементы, звенья, подсистемы, при этом самоуправление детерминируется и нормативно закрепляются разнообразными ограничениями.

5. Научное описание педагогического объекта как системы предполагает исследование его в динамике, т.е. в непрерывном изменении. Такое изменение обусловлено изменениями среды функционирования объекта и существующими взаимосвязями этого объекта с ней. Педагогическая система, изменяясь и приспосабливаясь к изменениям среды, стремится сохранить качественную и количественную определенность и целостность, что необходимо учитывать при разработке направлений и механизмов преобразования педагогических объектов в рамках исследований.

Опираясь на методологию системного подхода, перечислим основные исследовательские задачи, последовательное решение которых обеспечивает построение системной теоретической концепции исследуемого объекта:

- выявление компонентов исследуемого объекта (подсистем), взаимосвязей между этими компонентами и форм этих взаимосвязей;
- исследование и описание способов воздействия системы и подсистем друг на друга на различных уровнях иерархии;
- описание взаимосвязи компонентов системы и внешней среды;
- установление закономерностей развития системы и её компонентов;
- разработка комплекса целенаправленных воздействий на систему для приведения её в заданное состояние.

В рамках проводимого исследования применение идей системного подхода к моделированию системы вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность позволило:

- выявить структурные элементы системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность и представить процесс управления участием преподавателей в инновационной деятельности в виде целостной системы функций, видов деятельности и мероприятий;
- определить систему вовлечения преподавателей в инновационную деятельность как динамическую (её динамическое состояние определено входами, выходами, целями, функциями управления, ресурсами, обратными связями);
- изучить взаимосвязи системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность с инновационной средой вуза;
- определить основные принципы и способы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность;
- разработать систему управляющих воздействий и условий по вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность.

Синергетический подход

В основу проектирования системы вовлеченности преподавателей в инновационную деятельность нами был также положен синергетический подход.

Изучению вопросов, связанных с синергетикой, посвящены работы В.А.Аршинова, Е.Н.Князевой, С.П.Курдюмова и др.; теории самоорганизации с педагогической точки зрения – М.В.Богуславского, А.А.Ворожбитовой, Г.Г.Малинецкого и др.; педагогической синергетики – В.И.Андреева, В.Н.Корчагина, Н.М.Таланчук, О.Н.Федоровой и др.; синергетического подхода – В.Г.Буданова, С.В.Кульневича, Н.М.Таланчука, В.Г.Виненко и др.

Синергетический подход как методологическая ориентация основан на идеях системности, целостности мира и научного знания о нем, общности

закономерности развития объектов всех уровней материальной и духовной организации, нелинейности (многовариантности и необратимости развития), глубинной взаимосвязи хаоса и порядка (случайности и необходимости).

Согласно синергетическому мировоззрению, объект исследования можно рассматривать как сложную, открытую, динамичную (развивающуюся), неравновесную (кризисную), нелинейную (многовариантную), самоорганизующуюся систему. Поэтому данный подход тесно связан с идеями системного подхода, которые он развивает и обогащает.

Цель синергетического подхода к исследованию явлений и процессов состоит в выявлении общих идей, общих методов, общих закономерностей процессов самоорганизации, самоуправления, саморазвития исследуемых систем в самых различных областях знания.

Среди основных свойств систем как объектов исследования с позиций синергетического подхода необходимо назвать свойства нелинейности и самоорганизации системы.

Нелинейный характер системы означает, что развитие системы и переход её на новый уровень упорядоченности носит многовариантный характер, обусловленный не только внешними воздействиями и закономерностями изменения системы, но и способностью системы к самоорганизации, то есть «навязать» необходимое поведение и направление развития такой системе нельзя, можно лишь способствовать созданию новых компонентов, звеньев, взаимосвязей системы, которые обеспечат её переход в новое качественное состояние, и обеспечить благоприятные условия для такого целенаправленного изменения. Нелинейными являются все открытые системы, эволюционирующие во времени, поэтому научные исследования ведутся в «нелинейной среде», требующей многовариантных решений для поставленных задач.

Кроме того, системы как объекты исследования характеризуются с позиций самоорганизации как «...внутренней способности создавать,

развивать и аккумулировать в себе новые качества, необходимые для выживания» [152]. Другими словами, системы обладают функциональной активностью, которая позволяет им действовать целенаправленно, проявлять себя как единое целое, выбирать способ поведения в кризисных состояниях.

Использование синергетического подхода к исследованиям педагогических объектов позволяет рассматривать предлагаемый подход как методологический вектор и философию инновационной самоорганизации педагогических систем. С позиций системно-синергетической философии создание методологической основы педагогической теории (по Н.М.Таланчуку) осуществляется на основе следующих положений:

- источниками и движущими силами развития педагогических систем являются одновременно и противоречия, обостряющиеся в процессе борьбы противоположностей в их взаимном отрицании, рождающие неравновесное состояние системы, и системный синергетизм (сообразное, гармоническое, согласованное взаимодействие элементов системы или систем);

- любая оптимальная система одновременно обладает неравновесным (кризисным), неустойчивым состоянием, обусловленным противоречиями, возникающими и обостряющимися в процессе борьбы противоположностей, и синергетическим взаимодействием, продиктованным ее имманентной потребностью к существованию и самосохранению;

- система существует до тех пор, пока находится одновременно в неравновесном диалектическом состоянии, порождающем движение, и обладает жизненным синергетизмом [275].

Проецируя исходные положения синергетического подхода на систему вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, мы сформулировали ряд основных идеи, обуславливающих реализацию этого процесса на практике:

- система вовлечения преподавателей в инновационную деятельность может быть представлена в качестве объекта исследования, обладающего системным синергизмом, т.е. это система, способная к самоорганизации,

самосохранению, саморазвитию. Соответственно, осуществлять управление этой системой можно только посредством целенаправленного изменения компонентов этой системы, количественного и качественного развития взаимосвязей между компонентами системы, создания благоприятных условий для протекания процессов участия преподавателей в инновационной деятельности;

– источниками развития системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность является синергизм её внутренних компонентов и их взаимодействия как на уровне внутреннего, так и внешнего взаимодействия с инновационной образовательной средой;

– ведущее место в проектировании системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность отводится личности преподавателя как синергетической, социальной, саморазвивающейся подсистемы;

– управление системой вовлечения преподавателей в инновационную деятельность носит нелинейный (многовариантный, многофакторный, незапрограммированный) характер. При этом целью управления выступает направляемое саморазвитие субъектов инновационной деятельности, а управленческие воздействия осуществляются на основе непрерывной диагностики и рефлексии;

– спроектированная система вовлечения в инновационную деятельность будет обладать свойством самоорганизации, т.е. способностью к воспроизведению и развитию самой себя в условиях образовательной практики. Это означает, что преподаватели, реализующие инновационную деятельность, будут привлекать в неё других субъектов образовательного процесса, будут тиражировать опыт инновационной деятельности, совершенствовать формы участия в ней, что в конечном итоге обеспечит инновационное развитие образовательной организации.

Средовой подход

Средовой подход как методологическое основание диссертационного исследования основан на идее исследования объекта через призму активного взаимодействия его со образовательной средой.

Средовой подход к педагогическим исследованиям разрабатывался в течение последних десятилетий рядом отечественных и зарубежных учёных. Образовательную среду исследуют как условие существования образовательных систем (Г.Н.Сериков), как совокупность отношений, формирующихся между субъектами образования (Ю.В.Васильев, Е.С.Комраков), как взаимосвязь процессов превращения наличного социокультурного окружения в средства осуществления современного образования (В.И.Слободчиков, Л.И.Новикова, В.Д.Семенов и др.); как объект конструирования применительно к практике обучения и воспитания (В.Г.Бочарова, Г.Ю.Беляев, М.В.Кларин, В.А.Ясвин, Ю.Б.Кулюткин и др.).

В рамках данного диссертационного исследования образовательная среда понимается нами как компонент социокультурного пространства, результат взаимодействия образовательных систем, их компонентов и субъектов образовательного процесса.

Образовательная среда в этом понимании формируется на основе взаимодействия разнообразных образовательных подсистем-компонентов, к которым относятся инновационные и традиционные модели образования, образовательные стандарты, содержание профессиональной подготовки, современные образовательные, воспитательные, информационные технологии, системы взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса. Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками начинают выстраиваться определенные связи и отношения; начинают решаться образовательные задачи.

Образовательная среда может быть охарактеризована и как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных

в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида. С нашей точки зрения, образовательную среду необходимо рассматривать более широко, как совокупность различных условий и ограничений, которые влияют на всех субъектов образовательного процесса, обуславливая их изменение и развитие.

Сущностными идеями средового подхода к педагогическому исследованию являются:

- ориентация на целостность, взаимосвязи и структуру образовательной среды как сложной и динамичной социально-образовательной системы;

- исследование субъектов образовательного процесса как непрерывно взаимодействующих с образовательной средой и изменяющихся под её воздействием;

- понимание этих взаимодействий как факторов и условий изменения и развития самой образовательной среды;

- конструирование эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса со средой.

Таким образом, средовой подход предполагает моделирование системы комплексных целенаправленных действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования необходимого результата. Система действий со средой должна превращать её в средство комплексного целенаправленного воздействия на объект исследования или педагогической практики. Её основу в таком случае будут составлять прогнозирование разрешающих возможностей среды, конструирование ее надлежащих значений, моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений, планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

С точки зрения выбранной средовой методологии сформулируем основные идеи средового подхода к проектированию системы вовлечения преподавателей вуза к инновационной деятельности:

1) образовательная среда рассматривается как основной фактор, оказывающий влияние на вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза, и как необходимое условие инновационных изменений в вузе;

2) в контексте вовлечения в инновационную деятельность преподавателей образовательная среда вуза должна являться важнейшим объектом для моделирования и рассматриваться как инновационная среда;

3) в образовательном процессе осуществляется непрерывное взаимодействие преподавателей с инновационной образовательной средой, выражающееся в конструировании субъектами самой среды и в построении и распространении инновационной практики;

4) границы инновационной образовательной среды подвижны и не определяются предметностью среды, они зависят от способности преподавателей выстраивать коммуникационные связи и отношения, направленные на создание и распространение разнообразных инноваций;

5) в основу вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в условиях инновационной среды необходимо заложить комплексную системную поддержку разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с социальным, культурным, информационным окружением, направленную на построение инновационной образовательной практики;

6) вовлеченность преподавателей в инновационную деятельность рассматривается как основной фактор формирования конкурентных преимуществ образовательной среды вуза.

Личностно ориентированный подход

Личностно ориентированный подход занимает ведущее место в исследовании и проектировании процесса вовлечения преподавателя в инновационную деятельность. Разработка личностно ориентированного подхода как методологической базы педагогических исследований осуществлялась по различным направлениям: развитие личности в деятельности (А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский и др.); развитие личности в период обучения и воспитания в общеобразовательной школе (К.А.Абульханова-Славская, Ш.А.Амонашвили, Л.С.Выготский, М.В.Кларин и др.); ценностные основания личностно ориентированного воспитания (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская) и др.

В основе личностно ориентированного подхода лежит ориентация на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий по обеспечению и поддержке процессов познания, развития и реализации личности человека в его неповторимой индивидуальности. Данный подход ориентирует исследователя на изучение и реализацию ценностного отношения к учащему как к человеку, учет опосредованности всех педагогических управленческих воздействий, которые преломляются через его психические и личностные свойства. Это ориентирует ученого на изучение условий развития индивидуальности, изучение механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, социальной самозащиты, адаптации человека к социальным условиям, интеграции личности в общество, с одновременной автономизацией от него. Для этого в процессе исследования и преобразования педагогической практики используются принципы индивидуальности, самоактуализации, субъектности, выбора, творчества и успеха.

Перечисленные идеи в полной мере реализуются и относительно преподавателя как субъекта образовательного процесса. Вовлечение преподавателя в инновационную деятельность должно осуществляться на основе учета его индивидуальности, с использованием механизмов

самореализации и саморазвития, с опорой на его интересы и потребности. При этом личностная ориентация данного процесса означает не приспособление целей и содержания инновационной деятельности к конкретному преподавателю, а использование таких технологий, методов и форм их привлечения к инновационной деятельности, которые в максимальной степени отвечают потребностям, возможностям, способностям данного преподавателя и обеспечивают проектируемый уровень его профессионального саморазвития.

Поэтому можно утверждать, что реализация личностно ориентированного подхода при вовлечении преподавателя вуза в инновационную деятельность требует придания инновационной деятельности личностного и социально значимого смысла. При проектировании системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность должна быть обеспечена ориентация на личность преподавателя как субъект инновационной деятельности и объект целенаправленных воздействий. Критериями эффективности системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность станет формирование у преподавателя личностного смысла инновационной деятельности, развитие личностных новообразований, возникновение потребности в инновационном преобразовании собственной педагогической практики.

Принимая идеи личностно ориентированного подхода к вовлечению преподавателей в инновационную деятельность, можно утверждать, что при проектировании такой системы следует:

- формулировать ценностно ориентированные цели участия в инновационной деятельности;
- целенаправленно развивать инновационно значимые личностные качества преподавателей;
- осуществлять дифференциацию преподавателей по их потребностям и личностным качествам;

– моделировать условия, требующие от преподавателей личностного способа освоения инноваций.

Ресурсный подход

Актуальность ресурсного подхода к преобразованию педагогических объектов обусловлена переходом к вероятностному прогнозированию во всех социальных сферах, в том числе в образовательной, и значительным сокращением государственного регулирования вопросов организации образовательной деятельности, развитием конкуренции между образовательными организациями.

В настоящее время ресурсный подход является относительно новым в исследовании педагогических объектов, первоначально он был разработан в рамках стратегического управления компаниями (В.С.Катькало, К.К.Прахалад и др.), отечественными авторами ресурсный подход применялся для описания управления ресурсами образовательных учреждений (Л.И.Клочкова, Е.И.Иванова, В.М.Ростовцева).

Основной тезис ресурсного подхода можно сформулировать следующим образом: устойчивый успех (как достижение поставленной цели) зависит от наличия уникальных ресурсов и организационных способностей (компетенций), которые определяют (конкурентные) преимущества.

Смысл ресурсного подхода как методологической ориентации сводится к представлению объекта исследования и осуществлению целенаправленных воздействий на него через систему взаимосвязанных ресурсов.

Ресурс представляет собой реальный запас или источник средств, к которому обращаются в случае конкретной необходимости изменения объекта. Ресурс, в отличие от потенциала (как совокупности всех имеющихся возможностей), – это всегда реальный актив на пути к успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и т.д. Потенциал, являясь совокупностью возможностей, превращается в ресурс, если созданы для этого необходимые условия, без которых невозможно

достижение и существование ресурса [127]. В целом ресурсообеспеченность отражает наличие средств (как материально-технических, так и человеческих) на проведение инновационных преобразований в рамках стратегии развития и является важным показателем инновационного развития образовательной организации.

В рамках ресурсного подхода управление педагогическими объектами опирается на ряд основополагающих идей:

- педагогический объект может быть представлен как совокупность разнообразных ресурсов;
- ресурсы педагогического объекта имеют собственную логику существования (время существования и закономерности изменения);
- ресурсы формируют базу для достижения поставленных целей и требуют целенаправленного воздействия;
- ресурсы объекта могут наращиваться или компенсироваться;
- управленческие воздействия на ресурсы для достижения поставленных целей имеют в основе обеспечение перехода потенциала в реальные ресурсы;
- эффективное использование ресурсов образовательной организации обеспечивает воспроизводство этих видов ресурсов и их качественное развитие;
- проектирование теоретических моделей в формате ресурсов позволяет эффективно описывать и управлять не только ресурсами (возможностями), но и дефицитами (ограничениями).

Использование ресурсного подхода ориентирует нас на то, что целью преобразований педагогической системы становится не адаптация её к внешней среде, а опережающее создание, удержание и развитие специфических ресурсов как залога её успешного развития. Именно совокупность уникальных ресурсов педагогической системы становится

условием её конкурентоспособности, гибкости, выживаемости, инновационности.

Осуществляемое в рамках диссертационного исследования проектирование процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность в рамках ресурсной методологии предполагает использование следующих основных идей:

– вовлечение в инновационную деятельность преподавателей представляет собой целенаправленный контролируемый процесс приращения ресурсов как в масштабе личности преподавателя-профессионала, так и в масштабе инновационной среды образовательной организации;

– проектирование процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность осуществляется посредством описания различных видов ресурсов (административного, средового, методического, информационного, коллективного и пр.) и их взаимодействия;

– инновационная деятельность преподавателей и целенаправленное привлечение к ней являются не только и не столько центром затрат различных ресурсов, сколько механизмом воспроизводства ресурсов и создания новых видов ресурсов образовательной организации;

– проектирование результатов участия преподавателей в инновационной деятельности необходимо осуществлять с точки зрения приращения конкретных видов ресурсов по результатам совокупности образовательных, воспитательных, социальных, инновационных и др. проектов [237].

Перечисленные подходы к проектированию процесса вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Целесообразность использования каждого из подходов обусловлена их уникальными функциями в формировании окончательного результата. Так, на основе системного и синергетического подходов была сформирована

общенаучная основа проведенного исследования, построена общая последовательность исследовательского процесса, разработана концептуальная модель процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Средовой и ресурсный подходы позволили сформировать теоретико-методологические предпосылки исследования управления процессом вовлечения преподавателей в инновационную деятельность как целенаправленным, развивающимся, многофакторным феноменом.

Личностно ориентированный подход применялся для построения практической тактики, направленной на проектирование конкретных механизмов, управленческих и образовательных технологий, методов и форм вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

3.2. Принципы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза

Разработка методологических основ вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность включает в себя определение норм, правил и положений для характеристики наиболее общей стратегии решения класса педагогических задач по вовлечению преподавателей в инновационную деятельность, то есть определение педагогических принципов. Ориентирами для разработки принципов являются закономерности, существующие между отдельными сторонами вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность. Описанные нами в п.3.1 теоретико-методологические подходы будут являться основанием для установления закономерностей вовлечения в инновационную деятельность.

С системным подходом связана закономерность, которая отражает связи между структурными элементами и функциональными компонентами вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность как целенаправленного процесса преодоления барьеров инновационной деятельности преподавателей.

Синергетический подход обосновывает закономерности развития личности преподавателя как саморазвивающейся, социальной системы в инновационной среде вуза.

Со средовым подходом связана закономерность, отражающая связи между возможностями инновационного потенциала преподавателя и инновационной среды вуза в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности преподавателями.

С личностно ориентированным подходом связаны закономерности, отражающие связи между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности.

Ресурсный подход обосновывает связи между управлением ресурсами вуза и развитием инновационного потенциала преподавателей.

Обозначенные закономерности и связи определяют направления разработки принципов вовлечения в инновационную деятельность. Для понимания сущности педагогического принципа приведем его характерные черты, выделенные В.И.Андреевым [10]:

- педагогический принцип отражает явления на уровне должного и отвечает на вопрос: как следует действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач;

- принцип оказывает системообразующее влияние на все компоненты педагогического процесса, входит в метод;

- принцип выступает в качестве нормативного требования и тем самым служит критерием для эффективности педагогической практики.

Данной характеристике не противоречит понимание принципа как знания, представленного в виде требований и/или правил, в соответствии с которыми субъект инновационной деятельности формирует свою профессиональную позицию и выполняет адекватные этой позиции действия, на которое мы будем опираться вслед за Н.В.Самсоновой [244]. При определении принципов вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность мы, рассматривая *вовлечение в инновационную деятельность*

как целенаправленный процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и снятия причин сопротивления инновационной деятельности, целью которого является инновационная активность преподавателя, будем опираться на основные положения теории преодоления барьеров в инновационной деятельности, с одной стороны, и на основные положения инновационного менеджмента – с другой.

Понятие психологического барьера используется в специальной литературе, как правило, для обозначения психологически обусловленных преград, препятствий, мешающих человеку добиться поставленной цели, выполнить задание или решить проблему.

Понимание барьера, отличное от принятого в отечественной психологии, демонстрирует в своих трудах Р.Х.Шакуров. Автор воспринимает барьер как универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник, существующий везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы. Несомненным, по мнению Р.Х.Шакурова, является субъектно-объективный характер барьера: то, что является непреодолимой преградой для слабого, не является таковой для сильного [321]. Анализируя понятие «барьер» в контексте развития деятельности, автор утверждает, что именно барьеры, мешающие удовлетворению потребностей, дают импульс к движению деятельности, обуславливают содержание и смену ее фаз. На каждой фазе деятельности (ориентировка – программирование – исполнение – корректировка) динамизирующую роль играет определенный вид барьера (ценностно-информационный – неопределенности – предметно-преобразовательный – дефицита информации). Рассматривая фазы инновационной деятельности можно определить для каждой из них основные требования для преодоления барьеров.

Таким образом, в контексте деятельного подхода психологический барьер может рассматриваться как «критическая точка», препятствующая дальнейшему движению деятельности, вызывающая определенные

эмоциональные переживания и стимулирующая возникновение психической активности по его преодолению.

Для формулировки принципа вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза важным является определить причины возникновения барьеров в каждой фазе этой деятельности. Вновь обратимся к модели динамической структуры деятельности Р.Х.Шакурова и рассмотрим ее применительно к инновационной деятельности преподавателя (таблица 3.1).

Первая фаза деятельности – ориентировочная. Ее развертывание начинается под влиянием ценностно-информационного барьера, характеризующегося дефицитом ценности инновационной деятельности, нехваткой или отсутствием информации о необходимых ценностях и возможностях получения к ним доступа в данной ситуации. Результатом преодоления барьера будут ориентировочные действия, а результатом ориентировочной фазы – информационно-ценностная модель (карта ценностей) и главное – контуры предварительной цели инновационной деятельности. Исходя из этих положений, в качестве первого требования преодоления барьера мы можем выделить *максимальную информированность и формирование ценности инновационной деятельности.*

Вторая фаза деятельности – программирование. В качестве помехи здесь выступает структурно-информационный барьер (неструктурированность и неорганизованность информации, отсутствие плана действий и сформировавшейся цели), преодоление которого актуализирует проектировочную деятельность. Результатом этой фазы будет план действий, направленных на реализацию поставленных целей, и принятие решения о реализации этого плана. Таким образом, в качестве второго требования преодоления барьера мы выделим *наличие конкретной цели инновационной деятельности и программы ее достижения.*

Третья фаза деятельности – реализация программы – состоит из исполнительских действий, стимулируемых предметно-образовательным

барьером. На этой фазе решаются намеченные в программе задачи, вера перерастает в уверенность в достижении цели. Но при этом могут обнаруживаться непредвиденные труднопреодолимые или непреодолимые барьеры, вызывающие прекращение деятельности, фрустрацию, огорчение. Для осуществления исполнительских действий в этой фазе инновационной деятельности имеют значение операционные и когнитивные знания о предмете деятельности. Поэтому третьим требованием преодоления барьеров является, на наш взгляд, *овладение преподавателем современными знаниями, способами и средствами инновационной деятельности.*

Четвертая фаза деятельности – контрольно-корректировочная. Она продиктована барьером рассогласования (предполагаемым несоответствием результата деятельности заданным в программе требованиям), хотя человек контролирует, оценивает и корректирует свои действия и их результаты на протяжении всей деятельности. Четвертым требованием преодоления барьеров мы можем выделить *наличие у субъекта инновационной деятельности навыков самоконтроля.*

Таблица 3.1

Требования преодоления барьеров инновационной деятельности

№ п/п	Фаза инновационной деятельности	Вид барьера	Требования преодоления барьера
1	Ориентировочная фаза	Ценностно-информационный барьер	Максимальная информированность и формирование ценности инновационной деятельности
2	Программирование	Структурно-информационный барьер	Наличие конкретной цели инновационной деятельности и программы ее достижения
3	Реализация программы	Предметно-образовательный барьер	Овладение преподавателем современными знаниями, способами и средствами

			инновационной деятельности
4	Контрольно-корректировочная	Барьер расогласования	Наличие навыков самоконтроля у субъекта инновационной деятельности

Рассматривая процесс преодоления инновационных барьеров как вовлечение в инновационную деятельность, мы можем выделить требования вовлечения на двух уровнях: управления личностным развитием и управления организацией. Сопоставление этих требований позволяет определить основные принципы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

Интегрирующим основанием для определения принципов является понятие управления. Тогда мы считаем возможным ввести в систему принципов *принцип управления*. В качестве его основной закономерности В.И.Андреев отмечает, что эффективность функционирования и развития педагогической системы, как всякой управляемой системы, прямо пропорциональна эффективности ее управления на всех этапах педагогического процесса [10, с. 181]. Педагогический принцип управления реализуется через совокупность частных педагогических принципов:

- целеполагания,
- планирования,
- организации и стимулирования,
- нормирования,
- учета,
- контроля (обратной связи),
- коррекции.

Особенности целеполагания в управлении инновационной деятельностью преподавателей вуза состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества.

Важно соотнести стратегическую цель управленческой деятельности с индивидуальными особенностями преподавателей. Достижение стратегической цели осуществляется за счет достижения составляющих ее частных целей. Важно создать в организации условия, в которых цели развития преподавателей совпадают с целями развития организации.

Планирование в управлении выступает как принятие решения на основе соотношения данных анализа изучаемого явления с запрограммированной целью. Наличие планов (перспективных, годовых, текущих) позволяет координировать инновационную деятельность коллектива преподавателей. Они являются стратегическими по отношению к планам работы преподавателей.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного вида деятельности, обеспечение единства действий административного и преподавательского персонала, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм стимулирования деятельности, оценка хода и результатов конкретного дела.

При достаточно основательной разработке функция контроля в управлении остается сложной и трудоемкой. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки результатов инновационной деятельности преподавателей.

Контроль снабжает систематизированной информацией для коррекции дальнейшей деятельности, показывает степень расхождения между целью и полученным результатом.

Применение *принципа управления в теории вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность* преследует цель создания условий для:

– мотивации и стимулирования преподавателей вуза к инновационной деятельности,

– согласования целей и программы инновационной деятельности преподавателя с целями и программой вуза.

Принципы профессионального самосовершенствования стимулируют процесс профессионального роста и развития преподавателей, что способствует эффективному преодолению барьеров и выполнению инновационной деятельности. К указанным принципам относят: принцип развития (саморазвития), принцип самодеятельности и принцип рефлексии.

Зависимость уровня развития личности от уровня ее самообразования раскрывает принцип развития. В качестве объяснительного принципа он применяется при анализе и интерпретации изменений состояния объекта. Но одновременно принцип развития связан с целью и ценностью личности.

Следует отметить, что развитие личности происходит со временем. Однако, как считают Е.И.Исаев и В.И.Слободчиков, «развитие представляет собой вид необратимых изменений объекта, в то время как функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения и представляет собой циклическое воспроизведение постоянной смены функций» [261, с. 145], то есть время не является основным критерием развития. Значит, процесс самосовершенствования преподавателя детерминирован не только временными характеристиками (возрастом, профессиональным стажем, должностью, опытом работы), но и, прежде всего, способностью к самопреобразованию себя.

Педагогическая деятельность в профессиональном плане, несомненно, задает направление саморазвития личности преподавателя. Как определяет Э.Г.Юдин, «весьма существенно, что в точках перехода от одного состояния к другому развивающийся объект обычно располагает относительно большим числом «степеней свободы» и ставится в условия необходимости выбора из некоторого количества возможностей, относящихся к изменению конкретных форм его организации. Все это определяет не только множественность путей и направлений развития, но и то важное обстоятельство, что развивающийся объект как бы сам творит свою

историю» [337, с. 102-103]. И здесь автор, по сути, ведет речь о саморазвитии, «способности быть автором своей жизнедеятельности, в том числе и профессиональной».

Еще один важный принцип профессионального самосовершенствования мы определим, опираясь на закономерное положение о том, что «личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, посредством которых растет, проявляется и формируется». Этот принцип назовем принципом самодеятельности. Он нацеливает преподавателя на раскрытие исследовательских способностей в инновационной деятельности. По мнению С.Л.Рубинштейна, между личностью и продуктами ее деятельности существует своеобразная диалектика [238]. Таким образом, суть принципа самодеятельности заключается в целенаправленной активности и созидательной деятельности преподавателей по изменению как своей профессиональной деятельности, так и себя как субъекта этой деятельности.

Однако определение направления самосовершенствования требует больших внутренних усилий и рефлексивности мышления. Постоянный контроль, оценка действий и осмысление себя в качестве субъекта инновационной деятельности лежит в основе самосовершенствования преподавателя. Такая способность базируется на рефлексии преподавателя, в процессе которой осуществляется непрерывное осмысление собственного «Я», самооценка реально протекающей инновационной деятельности и на этой основе ее усовершенствование и профессиональный рост. Итак, мы выделяем принцип рефлексивности в процессе самосовершенствования преподавателя.

Суть рефлексии как фактора самосовершенствования прежде всего в изменении способов, средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации на пути достижения цели. Рефлексия начинается тогда, когда возникает отклонение от образца или осознается неудовлетворенность прежними схемами. Рефлексивное чувство является

внутренним опытом, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Таким образом, применение принципов самосовершенствования в процессе моделирования вовлечения в инновационную деятельность преподавателей, позволит обеспечить субъектное определение рассматриваемого процесса и задать возможность рефлексивного сопровождения. Реализация указанных принципов позволяет, на наш взгляд, создать ценность инновационной деятельности преподавателя; ставит преподавателя перед необходимостью овладевать знаниями, способами и средствами инновационной деятельности, а также навыками рефлексивной деятельности.

Принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза предполагает, что личность выступает как активный субъект инновационной деятельности, а среда вуза – как феномен, который обеспечивает формирование и развитие ее инновационного потенциала. Мы считаем, что именно инновационная среда вуза предоставляет субъекту возможности самореализации. И здесь возрастает значение психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего успешность инновационной деятельности и становления личности в целом.

Принцип активизации инновационного потенциала личности в инновационной среде вуза обеспечивается тем, что ее структура обусловлена целями, ориентированными на развитие этого потенциала; соответствием содержания среды и технологий вовлечения личности в инновационную деятельность; средообразовательными действиями, ориентированными на приведение характеристик среды в соответствие с целями и способами достижения результата – инновационной активности преподавателя. В процессе целенаправленного взаимодействия всех элементов инновационной среды вуза у преподавателей возникают объективные возможности для актуализации потребности в инновационной деятельности, для формирования личностно-профессиональных ресурсов.

Принцип управления и *принцип перехода педагогического управления в самоуправление* включает в систему педагогических принципов творческого саморазвития В.И.Андреев [10]. При этом автор определяет принципы развития педагогической системы, основанные на принципе управления. Одним из них является «принцип перехода педагогического управления в самоуправление личности и коллектива учащихся в процессе различной, в том числе учебной и творческой, деятельности» [10, с. 183]. Закономерность, на которой базируется указанный принцип, установлена Я.А.Пономаревым: «Творчество является таковым лишь до тех пор и в таких ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности» [10, с. 183]. Как подчеркивает В.И.Андреев, развитие творческих способностей обучающихся напрямую зависит от максимально эффективного использования возможностей и средств самоуправления. Учитывая, что инновационная деятельность во многом связана с процессом творчества, приведенные выводы представляются для нашего исследования значимыми.

Принцип управления-самоуправления использовала Н.В.Самсонова при формировании конфликтологической культуры специалиста. При этом автор рассматривала этот принцип как систему нормативных положений, оказывающих «влияние на целевую направленность действий преподавателя, на операциональную сторону его деятельности, на его профессиональную позицию в решении класса педагогических задач по формированию конфликтологической культуры специалиста» [244, с. 92]. Данное исследование важно для нас, поскольку автор применяет принцип управления-самоуправления не только к личности и/или коллективу учащихся, но прежде всего к личности и/или коллективу преподавателей.

Мы предполагаем, что принцип управления-самоуправления удовлетворяет требованиям вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность и определяет правила действий преподавателей для обеспечения эффективности указанного процесса. Таким

образом, в своем исследовании мы рассматриваем принцип управления-самоуправления как систему нормативных положений, которые оказывают влияние на целенаправленную деятельность научно-педагогических работников, на формирование их ценностной позиции и операциональной составляющей их деятельности в решении определенного класса задач инновационных процессов. При этом основные направления деятельности преподавателей отражают следующие требования:

на уровне личностного развития:

- 1) формирование ценностной модели инновационной деятельности,
- 2) наличие у преподавателя конкретной цели инновационной деятельности и программы ее достижения,
- 3) овладение преподавателем современными знаниями, способами и средствами осуществления инновационной деятельности,
- 4) овладение субъектом инновационной деятельности навыками самоконтроля,

на уровне управления организацией – наличие благоприятного социально-психологического климата.

Рассмотрение указанных принципов дает теоретическое обоснование возможности исследовать прикладной уровень реализации рассматриваемого процесса вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Что следует сделать преподавателю и руководителю организации, чтобы выполнить требования принципов? Ответом на этот вопрос являются правила принципов вовлечения. При этом мы опираемся на понимание правила как тактического предписания для научно-педагогических работников или управленческого состава к деятельности, обеспечивающего при условии его выполнения достижение результата вовлечения.

Перейдем к правилам принципов вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Правило 1: Для активизации принципов вовлечения в вузе необходимо создавать условия для формирования ценности инновационной деятельности, поощрять инициативу и творчество.

Правило 2: Овладевать способами и методами целеполагания и программирования инновационной деятельности – своей и коллектива.

Правило 3: Планировать и повышать квалификацию – свою и коллектива, исходя из целей инновационной деятельности.

Правило 4: Анализировать свою деятельность и деятельность коллектива, овладевать навыками рефлексивной деятельности и самоконтроля.

Правило 5: Должны доминировать средства и методы косвенного и перспективного управления, использовать стиль общения доброжелательный и демократичный, поддерживать дух соревновательности и конкурентоспособности.

Как видно, сформулированные правила реализации принципов вовлечения способствуют преодолению барьеров инновационной деятельности в каждой фазе этой деятельности. Это гарантирует эффективность решения педагогических задач вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Прикладной уровень рассмотрения принципов вовлечения необходимо дополнить определением условий его реализации. Наличие действенной системы комплексного (в том числе психолого-педагогического) сопровождения инновационной деятельности преподавателей вуза, по нашему мнению, является тем условием реализации принципов, которое обеспечивает эффективность вовлечения преподавателей в инновационную деятельность. Как мы уже указывали в параграфе 1.3, указанный способ сопровождения является эффективным, если он обеспечивает совместную деятельность преподавателей в решении определенного класса задач и формирует механизмы саморазвития и самоорганизации преподавателей.

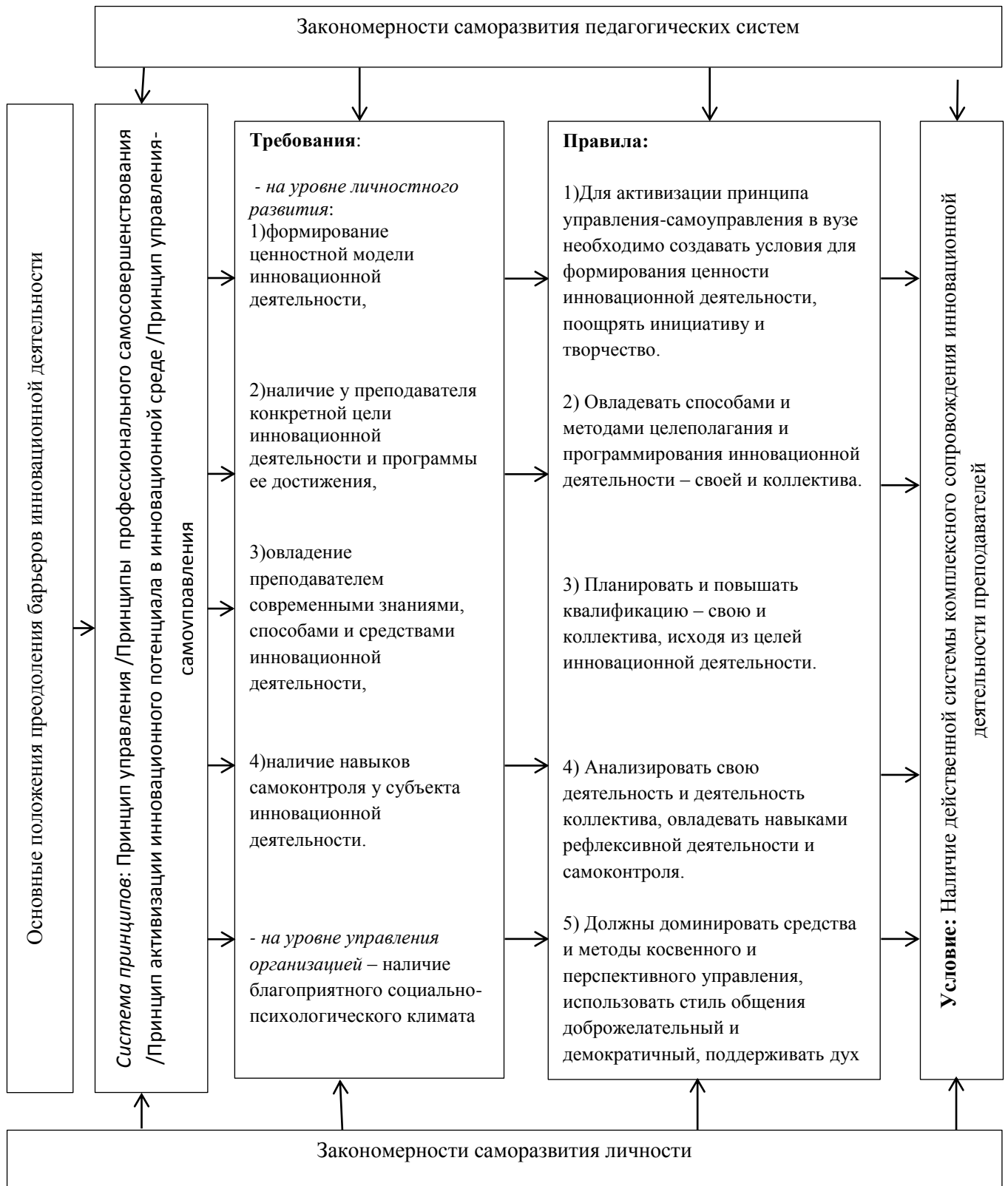


Рисунок 3.1. Принципы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность

Итак, мы определили принципы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, включающие:

- принцип управления,
- принципы профессионального самосовершенствования (принцип развития (саморазвития), принцип самостоятельности и принцип рефлексии),
- принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза,
- принцип перехода управления в самоуправление.

Указанные принципы базируются на закономерностях саморазвития личности и педагогических систем. Требованиями к реализации принципов в процессе вовлечения преподавателей в инновационную деятельность являются (рисунок 3.1):

- на уровне личностного развития – формирование ценностной модели инновационной деятельности; наличие у преподавателя конкретной цели инновационной деятельности и программы ее достижения; овладение преподавателем современными знаниями, способами и средствами инновационной деятельности; овладение субъектом инновационной деятельности навыками самоконтроля;
- на уровне управления организацией – наличие благоприятного социально-психологического климата.

Правилами-предписаниями к деятельности преподавателя и/или руководителя выступают: для активизации принципа управления-самоуправления в вузе необходимо создавать условия для формирования ценности инновационной деятельности, поощрять инициативу и творчество; овладевать способами и методами целеполагания и программирования инновационной деятельности – своей и коллектива; планировать и повышать квалификацию – свою и коллектива, исходя из целей инновационной деятельности; анализировать свою деятельность и деятельность коллектива, овладевать навыками рефлексивной деятельности и самоконтроля; должны доминировать средства и методы косвенного и перспективного управления, использовать стиль общения доброжелательный и демократичный, поддерживать дух соревновательности и конкурентоспособности. Условием

реализации принципа управления-самоуправления является наличие действенной системы комплексного сопровождения инновационной деятельности преподавателей в вузе.

Исследование методологических основ вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность, выявление и описание педагогических принципов для исследуемого процесса создали основу для модели вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность.

3.3. Концептуальная модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность

Метод моделирования широко используется в педагогике. Он является интегративным и позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, знаковых форм, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [186, с. 61]. Состав модели зависит от цели исследования и должен дать возможность проследить какие-либо характеристики объекта исследования.

Рассматривая моделирование в качестве метода научного педагогического исследования, мы выделяем сущностные характеристики научных моделей, включающие системное выражение знаний о предмете, его параметрах и функциях, структурное представление модели и взаимосвязей между структурными элементами модели.

Вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность представляет собой педагогическое явление, представленное на двух взаимосвязанных уровнях: 1 – методологический базис и 2 – педагогическая система, сформированная на основе методологического базиса.

Эти уровни достаточно жестко взаимосвязаны и взаимозависимы: философская и методологическая база, с одной стороны, сущностно определяет педагогическую систему, а с другой – тем самым ограничивает возможности варьирования педагогических систем, создаваемых на данной методологической основе.

На методологическом уровне вовлечение преподавателей в инновационную деятельность рассматривается с точки зрения системного, синергетического, средового, личностно ориентированного и ресурсного подходов, представленных в параграфе 3.1. Это позволяет представить процесс вовлечения как целостный и направленный на достижение результата – повышение уровня инновационной активности преподавателей вуза.

Решение проблемы вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза опирается на ряд закономерностей:

- барьеры инновационной деятельности имеют субъектно-объективный характер и требуют целенаправленной работы по их преодолению;
- развитие личности преподавателя как саморазвивающейся, социальной системы происходит в инновационной среде вуза;
- существуют устойчивые связи между возможностями инновационного потенциала преподавателя и инновационной среды вуза в процессе преодоления психологических барьеров деятельности преподавателей при нововведениях;
- развитие инновационного потенциала преподавателей зависит от эффективного управления ресурсами вуза.

Каким требованиям должен удовлетворять процесс преодоления барьеров в связи с названными закономерностями?

Во-первых, вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как процесс преодоления барьеров инновационной деятельности должно

рассматриваться в качестве педагогической цели инновационного менеджмента в вузе.

Во-вторых, личность преподавателя должна выступать как активный субъект инновационной деятельности, а среда вуза – как феномен, который обеспечивает формирование и развитие ее инновационного потенциала.

В-третьих, использование конструктивных способов преодоления барьеров инновационной деятельности должно приводить к эффективной профессиональной деятельности преподавателей, обеспечивать переход на инновационный уровень выполнения этой деятельности.

В-четвертых, на основе управления ресурсами необходимо создать в вузе условия, в которых цели развития преподавателей совпадают с целями развития вуза.

Реализация данных требований возможна при использовании выделенных в параграфе 3.2 принципов вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность, включающих:

- принцип управления,
- принципы профессионального самосовершенствования (принцип развития (саморазвития), принцип самостоятельности и принцип рефлексии),
- принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза,
- принцип перехода управления в самоуправление.

Принцип управления обеспечивает реализацию первого и четвертого сформулированных требований: целеполагание в управлении инновационной деятельностью должно включать вовлечение преподавателей вуза в эту деятельность, а также согласование целей развития преподавателей с целями развития вуза.

Принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза обеспечивает реализацию второго требования: активность преподавателя в инновационной деятельности и развитие ее инновационного потенциала в инновационной среде вуза.

Принцип профессионального самосовершенствования и принцип перехода управления в самоуправление обеспечивают реализацию третьего требования: преодоление психологических барьеров обеспечивает успешность и эффективность инновационной деятельности, а также переход на саморазвитие личности преподавателя.

Итак, методологический базис включает в себя:

1) *закономерности саморазвития личности и педагогических систем*, обосновывающие выбор общетеоретических подходов;

2) *подходы к вовлечению преподавателей в инновационную деятельность* (системный, средовой, личностно ориентированный, ресурсный, синергетический подходы), обеспечивающие целостность рассматриваемого процесса;

3) *принципы*, базирующиеся на закономерностях саморазвития личности и педагогических систем (принцип управления, принципы профессионального самосовершенствования, принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза, принцип перехода управления в самоуправление).

Методологический базис обеспечивает функционирование педагогической системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Если мы рассмотрим общее понимание системы, то она определяется как «совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [300, с. 427]. Отличает систему от любой другой совокупности обладание ею «новыми, интегративными качественными характеристиками, не содержащимися в составляющих ее компонентах, причем на качественную характеристику системы в значительно большей степени влияет ее структура, чем собственно состав компонентов» [17, с. 21-22]. В качестве структурного компонента системы выделяют такую минимальную единицу, которая имеет «предел

делимости в ее границах» и обладает «функциональной и структурной специфичностью, а также функциональной интегративностью» [113, с. 10].

Для исследования системы В.Г.Афанасьев предполагает выявление: ее «состава (образующие ее элементы); структуры (как единство устойчивых взаимосвязей между ее элементами); внутренних связей и связей ее элементов со средой, характер этих связей, их влияние на целостность и функционирование системы; функций системы в целом и функций каждого компонента; интегративные системные факторы (механизмы), обеспечивающие ее целостность; историю (начало и источник) ее возникновения, этапы и тенденции, направленность и перспективы развития; а также ее сущностную, качественную специфику, присущие ей интегративные качества» [17, с. 23-24].

Рассматривая вовлечение преподавателей в инновационную деятельность как систему, мы определим следующие ее компоненты:

- стратегическая цель,
- онтологический компонент,
- технологический компонент,
- результативный компонент.

Стратегическая цель рассматривается нами как долгосрочный ориентир развития. По своей сути стратегическая цель является процессуальной, она не может быть достигнута никогда, характеризует ход развития. Качественная характеристика цели определяет желаемое состояние системы, которое необходимо достичь через определенный промежуток времени.

Содержательное основание системы, подвергающееся изменению по мере развития, отражается в онтологическом компоненте системы.

Технологический компонент системы раскрывает ее технологический аспект. Технологии вовлечения преподавателей в инновационную деятельность должны включать совокупность форм, методов и средств управления этим процессом. Применение этих технологий обеспечивает достижение цели и реализацию содержания.

Конечный итог проектируемой системы – результат. Результативная направленность поведения системы – это стержневая системная закономерность, что и делает совокупность всех ее компонентов целостным организованным образованием, ориентированным с постановки цели на получение определенного результата (К.А.Романова [235, с. 48]).

Связи указанных компонентов системы со средой обеспечиваются факторами и условиями, обеспечивающими эффективность инновационной деятельности преподавателей, в сложившейся текущей ситуации и проектируемой будущей ситуации.

Опираясь на рассмотренные общие положения, можно перейти к проектированию педагогической системы.

Целевой компонент системы определяется в контексте социального заказа системе высшего образования. Необходимость вовлечения в инновационную деятельность обусловлена потребностями профессионального сообщества в достижении нового качества образования в инновационном развитии и отражена в нормативных документах различного уровня (п.1.1). С другой стороны, инновационная деятельность преподавателя выступает условием его непрерывного личностного и профессионального саморазвития и становится главным инструментом качественного изменения системы высшего образования, в основе которого лежит отказ от стереотипов в профессии, выход за рамки действующих механизмов, нахождение новых оригинальных способов решения профессиональных задач [225]. Исходя из вышеуказанных положений, в качестве *стратегической цели* вовлечения преподавателя вуза в инновационную деятельность мы можем определить **профессиональное саморазвитие преподавателя**, способного принимать инновационные решения, преобразовывать педагогическую действительность в реалиях своей профессиональной деятельности.

Процесс вовлечения преподавателей в инновационную деятельность является многоаспектным и включает в себя несколько процессов.

Первый внешний процесс – управление инновациями в вузе. Рассматривая в п. 1.2 процесс управления инновациями в образовательных учреждениях, мы определили инновационную деятельность в вузе как совокупность процессов: учебно-научно-инновационного процесса и стратегического процесса формирования человеческого потенциала. Относительно исследуемого нами объекта в указанные процессы могут быть *вовлечены* преподаватели вуза.

Второй внешний процесс – управление факторами среды. Инновационная среда рассматривается нами в качестве условия осуществления инновационных процессов в вузе и фактора, влияющего на вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза. Управление факторами среды предполагает формирование и развитие трех составляющих инновационной среды: создание благоприятного социально-психологического климата, поддержка инноваций на организационно-управленческом уровне, инфраструктурное обеспечение инновационного процесса в вузе.

Третий внешний процесс – управление личностно-профессиональными ресурсами. Он предполагает целенаправленное формирование совокупности личностных свойств, качеств и способностей, обеспечивающих успешность инновационной деятельности, то есть формирование инновационного потенциала преподавателя. Именно инновационный потенциал преподавателей вуза выступает фактором эффективности процесса преодоления барьеров инновационной деятельности.

Четвертый внутренний процесс – преодоление инновационных барьеров преподавателем. Мы придерживаемся той позиции, что барьеры – неотъемлемая составляющая инновационной деятельности преподавателя и преодоление барьеров ведет к развитию и саморазвитию субъекта инновационной деятельности. Мы предполагаем, что целенаправленное управление факторами среды и управление профессионально-личностными ресурсами приводит к преодолению барьеров инновационной деятельности

(в соответствии с динамической структурой деятельности Р.Х.Шакурова): ценностно-информационного, структурно-информационного, предметно-образовательного барьеров и барьера рассогласования.

При этом психолого-педагогическая поддержка преодоления барьеров систематизирует внешние процессы, в целостности создающие условия проявления инновационной активности (рисунок 3.2). **Преодоление барьеров инновационной деятельности преподавателями** и будет являться *онтологическим компонентом системы*.



Рисунок 3.2. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как система процессов

Итак, мы уточняем сущность феномена «вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза» и определяем его как многоаспектную, управляемую систему целенаправленных процессов, обеспечивающую повышение инновационной активности преподавателей на основе взаимовыгодного и добровольного взаимодействия преподавателей со средой и включающую в себя процессы управления инновациями в вузе, управления факторами среды вуза, управления личностно-профессиональными ресурсами, преодоления барьеров инновационной деятельности и психолого-педагогическую поддержку.

Технологический компонент представлен **совокупностью следующих технологий:** технология организации инновационной среды вуза, технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, технология консалтинга. Цель каждой технологии направлена на обеспечение условий и достижение результата вовлечения.

Технология организации инновационной среды основана на системном и средовом подходах. Результатом этой технологии является преодоление ценностно-информационного барьера инновационной деятельности в ее ориентировочной фазе.

Технология формирования личностно-профессиональных ресурсов основана на личностно ориентированном, ресурсном и синергетическом подходах. В результате технологии преодолеваются барьеры: структурно-информационный – в фазе программирования и предметно-образовательный – в фазе реализации программы деятельности.

Технология консалтинга основана на личностно ориентированном и синергетическом подходах. Предполагает способ сопровождения инновационной деятельности преподавателя, который бы обеспечивал запуск механизма саморазвития и самоорганизации и вместе с тем означал совместную деятельность научно-педагогических работников по решению возникающих в процессе инновационной деятельности проблем. Результатом ее будет наличие условий для индивидуального развития преподавателей и

решения возникающих профессиональных проблем. При этом происходит преодоление барьера рассогласования инновационной деятельности в ее контрольно-корректировочной фазе.

Указанные технологии более подробно будут рассмотрены в параграфе 3.5.

Результативный компонент отражает успешность реализации модели. Результат всегда должен иметь внешнее проявление и быть измеримым. В рамках нашего исследования инновационная активность преподавателя является результатом вовлечения его в инновационную деятельность. Тогда результативный компонент модели вовлечения можно сформулировать следующим образом: **проявление инновационной активности преподавателя.**

В параграфе 1.3 мы определили инновационную активность как *качество субъекта инновационной деятельности*, которое проявляется во внутренней готовности преподавателя к целенаправленному взаимодействию со средой и обеспечивает целостность инновационной деятельности преподавателем.

Каким образом может проявляться инновационная активность преподавателя? На наш взгляд, инновационно активный преподаватель должен:

- обладать мотивацией и готовностью к осуществлению инновационной деятельности (инновационной направленностью);
- выражать результаты этой деятельности в виде инновационных продуктов (инновационная продуктивность);
- достигать успехов в деятельности в активном взаимодействии с инновационной средой (самореализация в инновационной деятельности).

Инновационную направленность как «устойчивую устремленность личности, проявляющуюся в прогрессивных мотивах, ценностях, свойствах и качествах личности преподавателя в профессиональной, общественной

деятельности, в межсубъектных отношениях и определяющую ее индивидуализацию», рассматривала Л.В.Абдалина [1].

Ядром инновационной направленности В.А.Сластенин [259] считал продуктивное самосознание, подразумевающее: осознание собственной самости, самобытности личности; совокупность представлений, оценок об инновационном потенциале собственной личности и общества; осознание целостности, гармоничности собственной инновационности; динамичность и непрерывность процесса собственного развития как творца.

В качестве структурного элемента инновационного потенциала определяла инновационную направленность Е.А.Шмелева. Не отрицая позиции Е.А.Шмелевой, тем не менее мы примем, что в качестве формы проявления инновационной активности *инновационная направленность* будет выражаться мотивацией достижения, готовностью к осуществлению инновационной деятельности и стремлением к самосовершенствованию.

Термин «инновационная продуктивность» в исследованиях встречается редко, более распространено понятие интеллектуальной продуктивности. Интеллектуальную продуктивность рассматривают как «способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности» [42, с. 210], как «уровень достижений в интеллектуальной профессиональной деятельности» [85]. Исследуя вопрос продуктивности инновационной деятельности, О.Ю.Ефремов [92] предлагает определять ее как число успешно решенных (в процентном соотношении) задач дивергентного типа (плохо структурированных задач) из общего числа возникающих задач данного класса в процессе реализации инновационного процесса.

Рассматривая *инновационную продуктивность* как форму проявления инновационной активности, мы подразумеваем, что она характеризуется публикационной активностью преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности, выбором инновационных продуктов, демонстрирующих его уверенность выполнения этой деятельности.

Достижение значимых успехов в профессиональной деятельности обеспечивает профессиональную самореализацию преподавателя. Самореализация личности – многоаспектное понятие, которое учеными рассматривается как процесс, потребность, форма, цель и результат (В.И.Андреев, Л.Н.Коган, В.Е.Кемеров, В.А.Сластенин и др.). Можно рассматривать самореализацию как достижение личностью практических результатов в деятельности (поведении) за счет реализации поставленных целей. Одной из основных сфер человеческой жизни, в которой возможна самореализация, является профессиональная деятельность. В этом случае можно говорить о профессиональной самореализации.

На наш взгляд, *самореализация в инновационной деятельности* как форма проявления инновационной активности преподавателя должна демонстрироваться достижениями в реализации инновационной деятельности, признании этих достижений средой, а также удовлетворенностью преподавателя инновационной средой вуза.

Таким образом, результативный компонент модели вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность будет выглядеть следующим образом: *проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза, выраженное в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности.*

На рисунке 3.3 представлена модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, разработанная нами на основе описанных подходов.

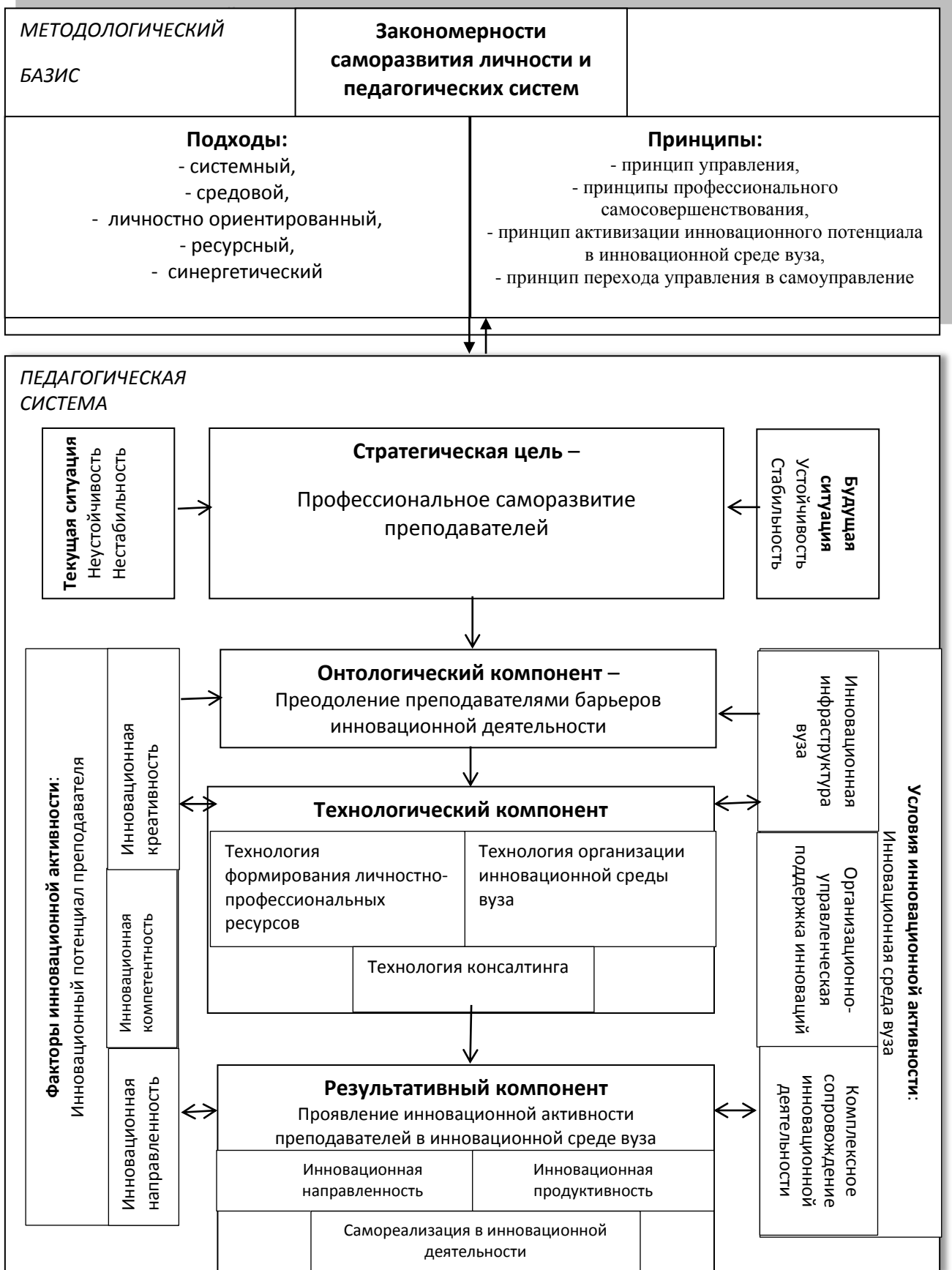


Рисунок 3.3. Модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность

Методологический базис модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза включает в себя:

- *закономерности* саморазвития личности и педагогических систем;
- *методологические подходы* к проектированию модели вовлечения преподавателей в инновационную деятельность (системный, средовой, личностно ориентированный, ресурсный, синергетический подходы);
- *принципы*, базирующиеся на закономерностях саморазвития личности и педагогических систем (принцип управления, принципы профессионального самосовершенствования, принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза, принцип перехода управления в самоуправление).

Методологический базис является основой педагогической системы по вовлечению преподавателей в инновационную деятельность. В свою очередь, сама система определяет структуру методологического базиса и может меняться в зависимости от включения в эту систему дополнительных компонентов.

Вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность мы рассматриваем как *многоаспектную, управляемую систему целенаправленных процессов, обеспечивающую повышение инновационной активности преподавателей на основе взаимовыгодного и добровольного взаимодействия преподавателей со средой и включающую в себя процессы управления инновациями в вузе, управления факторами среды вуза, управления личностно-профессиональными ресурсами, преодоления барьеров инновационной деятельности и психолого-педагогическую поддержку.* Педагогическая система вовлечения в инновационную систему преподавателей вуза состоит из следующих компонентов:

- 1) *стратегическая цель* как долгосрочный ориентир развития: профессиональное саморазвитие преподавателей вуза;

2) *онтологический компонент*, отражающий содержательное основание системы: преодоление барьеров инновационной деятельности преподавателями;

3) *технологический компонент*, имеющий целью обеспечение условий и достижение результата вовлечения: совокупность технологий – технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, технология организации инновационной среды вуза, технология консалтинга;

4) *результативный компонент*: проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза.

В качестве субъективного и объективного факторов инновационной активности мы определили соответственно инновационный потенциал преподавателей и инновационную среду вуза. Именно они обеспечивают эффективность инновационной деятельности преподавателей как в сложившейся текущей ситуации, так и в проектируемой будущей ситуации.

Педагогическая система может иметь другую структуру в зависимости от поставленных целей. На педагогическую систему влияет количество прямых и обратных связей между различными компонентами.

3.4. Технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза

Моделируя вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как педагогическую систему (п. 3.3), отдельно в структуре модели мы обозначили технологический компонент. Технологический компонент системы раскрывает ее технологический аспект, ориентирует на управляемость рассматриваемых процессов. Почему необходима технологизация вовлечения в инновационную деятельность? Для ответа на этот вопрос обратимся к общему толкованию понятия «технология». «Технология» происходит от греческого *techne* – искусство, мастерство и *logos* – наука, закон. Применительно к производству продукции это понятие

означает некоторую совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств материалов и использования на практике наиболее эффективных и экономически наиболее выгодных производственных процессов. Исходя из этого, В.И.Андреев [10, с. 248] определяет следующие характерные черты технологии:

- характеризует целостный, завершённый процесс;
- представляет собой систему методов и средств целенаправленного изменения состояния объекта;
- обеспечивает устойчивую, гарантированную эффективность некоторой производственной деятельности.

До сравнительно недавнего времени «интеллектуальные производства», включая профессиональное образование, не использовали как категорию понятие «технология». Современная педагогическая теория признает технологический подход за его целесообразность и рационализм, предостерегая все же от механического переноса производственной технологизации в область педагогики. Поскольку мы рассматриваем вовлечение в инновационную деятельность как педагогическую систему, субъектом которой является преподаватель высшей школы, то для определения структуры технологии вовлечения его в инновационную деятельность обратимся также к онтологии понятия «педагогическая технология». Выделяя характерные черты педагогической технологии, проведем аналогию с технологией вовлечения и определим ее структуру.

По мнению М.А.Чошанова [320, с. 3] педагогическая технология или, в более узком смысле, технология обучения является составной (процессуальной) частью дидактической или методической системы. Так, например, если методическая система обеспечивает получение ответов на вопросы: чему учить, зачем учить и как учить. В это же время технология обучения, прежде всего, отвечает на конкретизирующий вопрос: как обеспечить результативность обучения? Соглашаясь с автором, мы

определяем, что технология вовлечения должна отвечать на вопрос: как вовлекать преподавателей в инновационную деятельность результативно?

Анализ отечественной научно-теоретической литературы (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Г.К. Селевко и др.) позволил сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Тогда и технология вовлечения должна охватывать все элементы системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Отмечает наукоемкость педагогических технологий В.И.Андреев: «Педагогическая технология, в том числе и технология обучения, – это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании» [11, с. 250]. Таким образом, проектируемые технологии (в том числе и технологии вовлечения в инновационную деятельность) должны опираться на закономерности и принципы и гарантировать результат.

Учитывая характеристику технологий, и в частности педагогических технологий, мы можем определить ее структуру:

- подходы и принципы, на которые опирается данная технология,
- цель и ее конкретизация в задачах,
- содержание технологии: методы – формы – средства,
- условия реализации технологии,
- прогнозируемый результат,
- описание средств измерения (оценки) результата.

При проектировании технологического компонента модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза мы выделили три

технологии: технологию организации инновационной среды вуза; технологию формирования личностно-профессиональных ресурсов; технологию консалтинга. Далее опишем их подробнее.

Технология организации инновационной среды вуза основана на *системном и средовом подходах*, которые позволяют рассматривать вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как педагогическую систему и определяют связи между возможностями инновационной среды и инновационным потенциалом преподавателя в процессе преодоления барьеров. Указанным закономерностям соответствует *принцип управления*, применение которого в теории преодоления барьеров имеет целью создание условий для мотивации и стимулирования преподавателей к инновационной деятельности и для согласования целей и программ инновационной деятельности преподавателя и вуза (п.3.2).

Формирование и существование инновационной среды вуза является необходимым условием для осуществления инновационной деятельности преподавателями. Рассматривая инновационную среду вуза в параграфе 1.3, мы определили ее структурные элементы:

- организационно-управленческая поддержка инноваций, которая может выражаться наличием регламентов, норм, политики стимулирования и т.п. инновационных процессов;
- инфраструктурное обеспечение инновационных процессов в вузе, которое предусматривает обеспечение материально-техническими, информационными и финансовыми ресурсами инновационной деятельности, а также наличие в структуре научно-исследовательских подразделений как собственных источников новшеств;
- комплексное сопровождение, которое в данной технологии может выражать политику информирования о возможных инновациях (консультирование, обсуждение, дискуссии и т.п.).

Таким образом, в инновационной среде вуза преподаватель понимает, что в вузе осуществляется поддержка (материальная, техническая,

информационная, образовательная и т.д.) инновационной деятельности преподавателей; знает об осуществляемых инновационных проектах, к которым он может присоединиться; осознает значимость инновационной деятельности для собственного развития. Все это позволяет обеспечить совокупность мотивов инновационной деятельности, систему ценностей инноваций, стремление к обогащению инновационного опыта преподавателей, что составляет инновационную направленность личности (п.1.3).

Инновационная направленность личности входит в структуру инновационного потенциала (п.1.3). На наш взгляд, формирование инновационной направленности преподавателя в инновационной среде вуза позволяет преодолеть дефицит ценности инновационной деятельности, нехватку или отсутствие информации о необходимых ценностях и возможностях получения к ним доступа в данной ситуации, то есть преодолеть ценностно-информационный барьер инновационной деятельности в ее ориентировочной фазе (в соответствии с динамической структурой деятельности Р.Х.Шакурова).

Тогда *целью технологии организации инновационной среды* будет создание условий для формирования инновационной направленности преподавателей вуза. Сформулированная цель конкретизируется с помощью задач, основанием для которых может являться структура инновационной среды вуза.

Задачи:

- 1) создание нормативно-правовой базы инновационной деятельности научно-педагогических работников;
- 2) создание системы мотивации и стимулирования инновационной деятельности преподавателей;
- 3) информирование о возможных инновациях и результатах внедрения инноваций;
- 4) совершенствование материально-технического обеспечения инновационной деятельности.

Поставленные задачи определяют содержание технологии, а именно методы, формы и средства.

Первая задача реализуется *регламентирующим методом*, с помощью которого создается та или иная система организации, определяются задачи, права и ответственность структур управления, устанавливаются определенные правила, конкретные предписания к действию, рамки поведения руководителей и подчиненных. Этот метод может быть реализован *в форме регламентации инновационной деятельности преподавателей в вузе*, которая представляет собой разработку и применение положений, должностных инструкций и других документов, регулирующих инновационную деятельность. Таким образом, *средствами* будут являться нормативные акты (приказы, положения, инструкции и т.п.), определяющие нормы и правила организации инновационной деятельности в вузе.

Вторая задача реализуется с использованием *методов стимулирования и мотивации*, направленных на формирование и закрепление положительного отношения к инновационной деятельности. Эти методы представляют собой совокупность форм и средств, побуждающих к определенным действиям. По аналогии с классификацией методов обучения Ю.К.Бабанского мы выделим в методах стимулирования и мотивации инновационной деятельности преподавателей две подгруппы:

- методы стимулирования и мотивации интереса к инновационной деятельности (дискуссии, создание ситуаций новизны, создание ситуации успеха);
- методы стимулирования долга и ответственности (разъяснения личностной и общественной значимости инновационной деятельности, поощрения и наказания).

Формы стимулирования и мотивации могут быть материальными и нематериальными. Материальные формы делятся на денежные (зарплата, премии) и неденежные (путевки, подарки). Нематериальные формы также можно разделить на две подгруппы: моральные (благодарности, награды,

уважение) и социальные (возможность социального роста, карьерного роста, профессионального самосовершенствования). *Средствами* при этом будут конкурсы, рейтинги, дискуссионные площадки, проекты.

Для решения третьей задачи направлены *метод информирования и метод консультирования*. Назначение метода информирования заключается в передаче актуальной для каждого преподавателя информации об инновационных процессах в вузе. При этом информация должна обладать следующими свойствами:

- ценность;
- актуальность;
- доступность;
- достоверность;
- точность;
- полнота;
- объективность.

Формы информирования об инновационной деятельности в вузе мы разделим на две группы:

- публичные (выступления на конференции, собрании, публичном отчете, семинаре, вебинаре; издание печатной продукции, плакатов; видеоролики; объявления);
- индивидуальные (рассылка индивидуальных писем, беседа).

Соответственно *средствами информирования* об инновационных процессах, происходящих в вузе, будут являться: сборники конференций, информационные сообщения, информационные стенды, компьютерные информационные системы, СМИ, электронная информационно-образовательная среда вуза.

По мнению многих исследователей (О.Ю.Ефимова, Д.В.Котов, Ю.В.Разумова, И.А.Шалаев и др.), инфраструктурная обеспеченность инновационной деятельности важна для инновационного развития

организации. К инновационным возможностям субъекта инновационной деятельности И.А.Шалаев [322] относит инфраструктурные ресурсы организаций: личные отделы НИОКР, патентно-правовые отделы, маркетинговый отдел и т.п. Вслед за О.Ю.Ефимовой и Д.В.Котовым [91] мы будем рассматривать *инновационную инфраструктуру* как совокупность взаимосвязанных субъектов, способствующих осуществлению инновационной деятельности и организационно обособленных в составе организаций. По отношению к образовательным организациям высшего образования в качестве форм инфраструктурных ресурсов инновационной деятельности мы определим следующие: научно-исследовательские лаборатории (НИЛ), научно-образовательные центры (НОЦ), проектные группы, «команды изменений», маркетинговую службу. Такие формы способствуют осуществлению инновационной деятельности в вузе на любом уровне: от инноваций в образовательной деятельности до организационных изменений.

Условия:

- наличие индивидуального рейтинга преподавателя;
- наличие доступа к информации в электронной информационно-образовательной среде вуза;
- обеспечение в инфраструктуре вуза лабораторных комплексов, научно-исследовательских отделов, проектных групп, «команд изменений»;
- создание локальных актов о закреплении и распределении функциональных обязанностей, делегирование полномочий.

Результат:

повышение числа преподавателей вуза, имеющих инновационную направленность, выражающуюся мотивацией достижения и готовностью к участию в инновационной деятельности, отсутствием ценностно-информационного барьера инновационной деятельности.

Средства измерения:

- диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности;
- диагностика мотивации достижений (А.Мехрабиан);
- диагностическая карта готовности к инновационной деятельности.

Структуру технологии организации инновационной среды вуза представим в таблице 3.2.

Таблица 3.2

Структура технологии организации инновационной среды вуза

Закономерность: <i>существуют устойчивые связи между возможностями инновационной среды и инновационным потенциалом преподавателя в процессе преодоления барьеров</i>		Подходы: <i>Системный Средовой</i>	
Цель: <i>создание условий для формирования инновационной направленности преподавателя вуза</i>		Принцип: <i>Принцип управления</i>	
Задачи	Содержание		
	Методы	Формы	Средства
<i>1) создание нормативно-правовой базы инновационной деятельности научно-педагогических работников;</i>	Регламентирующий	Регламентация инновационной деятельности	Нормативные акты (приказы, положения, инструкции и т.п.)
<i>2) создание системы мотивации и стимулирования инновационной деятельности преподавателей;</i>	Методы стимулирования и мотивации: - интереса к инновационной деятельности; - долга и ответственности	Материальные (денежные и неденежные). Нематериальные (моральные и социальные)	Конкурсы, рейтинги, дискуссионные площадки, проекты
<i>3) информирование о возможных</i>	Метод информирования	Публичные. Индивидуальные	Сборники конференций,

<i>инновациях и результатах внедрения инноваций;</i>			информационные сообщения, информационные стенды, ЭИОС вуза, СМИ, компьютерные информационные системы
<i>4) совершенствование материально-технического обеспечения инновационной деятельности</i>	Инновационная инфраструктура	НИЛ НОЦ Проектные группы «Команды изменений»	Планы, программы, проекты
<p>Педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие индивидуального рейтинга преподавателя, – наличие доступа к информации в электронной информационно-образовательной среде вуза; – создание в структуре вуза лабораторного комплекса, научно-исследовательских подразделений, проектных групп, «команд изменений»; – разработка локальных актов о закреплении и распределении функциональных обязанностей, делегирование полномочий; 			
<p>Результат:</p> <p>повышение числа преподавателей вуза, имеющих инновационную направленность, выражающуюся мотивацией достижения и готовностью к участию в инновационной деятельности, отсутствием ценностно-информационного барьера инновационной деятельности</p>		<p>Средства измерения:</p> <p>Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности.</p> <p>Диагностика мотивации достижений (А.Мехрабиан).</p> <p>Диагностическая карта готовности к инновационной деятельности</p>	

Технология формирования личностно-профессиональных ресурсов основана на личностно ориентированном, ресурсном и синергетическом подходах, которые позволяют учитывать связи между управлением ресурсами вуза и развитием инновационного потенциала преподавателей, между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров. Указанным закономерностям соответствуют

принципы активизации инновационного потенциала преподавателя в инновационной среде вуза и принципы профессионального самосовершенствования (принцип развития (саморазвития), принцип самостоятельности и принцип рефлексии).

Теоретико-эмпирическое исследование Л.М.Митиной [175, с. 22] показало необходимость целенаправленного личностного и профессионального развития человека в условиях непрерывного образования. В основе непрерывного образования автор рассматривает принцип саморазвития, позволяющий личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и обуславливающий стратегию инновационной деятельности и гуманистического образа жизни. Процесс перевода знаний в действия происходит на основе рефлексивной деятельности, самоанализа, отражающего профессионально значимые качества личности во всем объеме субъективных характеристик. Таким образом, технология личностно-профессиональных ресурсов должна, по нашему мнению, предусматривать овладение преподавателями вуза знаниями, способами, средствами инновационной деятельности, получение опыта инновационной и рефлексивной деятельности, формирование личностных качеств (толерантность к неопределенности, способность к риску, ответственность, рефлексивность и т.д.), способствующих успешности инновационной деятельности. В соответствии со структурой инновационного потенциала личности (п.1.3) система инновационных знаний, умений, компетенций и опыта составляет инновационную компетентность преподавателя, а совокупность личностных качеств – инновационную креативность. Это определяет цель рассматриваемой нами технологии.

Цель технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов мы можем сформулировать следующим образом: создание оптимальных условий для формирования инновационной компетентности и инновационной креативности преподавателей вуза.

Исходя из структуры инновационного потенциала, мы определим *задачи*, конкретизирующие сформулированную цель:

1) создание условий для овладения преподавателями современными знаниями, способами и средствами инновационной деятельности, а также для развития личностных качеств, способствующих эффективной инновационной деятельности;

2) создание условий для приобретения преподавателями опыта инновационной деятельности;

3) создание условий для формирования рефлексивной деятельности преподавателей.

Достижение цели обеспечивается содержанием технологии личностно-профессиональных ресурсов, которое должно предусматривать непрерывное образование преподавателей в различных формах: семинары, тренинги, курсы повышения квалификации. Однако только обучение не способствует цели. Субъект инновационной деятельности должен получить образцы выполнения этой деятельности. Наиболее эффективным способом получения таких образцов является проектирование преподавателем новых образовательных продуктов. В маркетинге понятие «образовательный продукт» рассматривается как специфическая форма образовательного товара, который способен удовлетворить потребность субъекта образовательной деятельности, связанную с формированием необходимых ему личных и профессиональных компетенций [69]. Разработка инновационных образовательных продуктов, как отмечает А.П.Панкрухин [199], является частью инновационной стратегии страны. Связь инноваций с разработкой новых образовательных продуктов отмечают Д.И.Воронин, С.Н.Каштанова [69], Э.К.Самерханова [243]. Интересна точка зрения А.А.Ченцова, определяющего образовательный продукт как результат научно-педагогического труда [318]. Близко к этому понимание инновационного продукта в маркетинге – это результат умственного труда, востребованного потребителем. Многогранность и интегративность понятия

«образовательный продукт», включающего в себя характеристики различных наук, отмечает Л.В.Журавлева [96].

Мы определили в п.1.1 инновационные образовательные продукты как результат научно-педагогической, научно-исследовательской или инновационной деятельности преподавателей, который, с одной стороны, востребован в образовании и, с другой стороны, формирует субъект этой деятельности. Список инновационных образовательных продуктов мы определили на основе анализа задач «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» (п. 1.1). Важным для нас с точки зрения задач рассматриваемой технологии является формирующий аспект проектирования инновационных образовательных продуктов. Также важным для получения опыта осуществления инновационной деятельности и опыта работы в команде является участие преподавателей в инновационных проектах вуза.

Итак, рассмотрим содержание технологии, включающее методы, формы и средства технологии.

Современная ориентация образования на формирование компетенций предполагает, что субъект образования может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность. Ставя задачу овладения преподавателями не только современными знаниями, способами и средствами инновационной деятельности, но развития у них личностных качеств, способствующих эффективной инновационной деятельности, мы говорим, что это возможно при условии использования *активных и интерактивных методов обучения* преподавателей.

Активные методы рассматривали в своих исследованиях В.Н.Кругликов, В.А.Сластенин, А.А.Вербицкий и др. При использовании активных методов обучения деятельность обучающихся носит продуктивный, творческий, поисковый характер, что способствует формированию инновационной креативности обучающихся. Существует

несколько классификаций активных методов обучения. В педагогической практике используется классификация методов активного обучения, разработанная Н.В.Борисовой [38]. Данная классификация представлена в таблице 3.3.

Авторы выделяют имитационные и неимитационные методы обучения. Имитационные активные методы обучения предполагают, что учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Имитационные методы делятся на игровые и неигровые методы. К игровым методам относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т.п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

Таблица 3.3

Классификация активных методов обучения

Имитационные методы		Неимитационные методы
Игровые	Неигровые	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>игровое проектирование;</i> - <i>стажировка</i> (с выполнением должностной роли); - <i>разыгрывание ролей;</i> - <i>деловая игра;</i> - <i>игровые занятия на машинных моделях:</i> искусственные образовательные среды; компьютерные деловые игры и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>ситуационные методы:</i> кейс-технологии; анализ конкретных ситуаций; решение ситуативных и производственных задач; - <i>действия по инструкции</i> (алгоритму); - <i>групповой тренинг</i> и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>активные</i> (проблемные) <i>лекции и семинары;</i> - <i>дискуссионные:</i> круглый стол; пресс-конференции; научно-практическая конференция; - <i>мозговая атака</i> (штурм, эстафета); - <i>презентация;</i> - <i>олимпиада;</i> - <i>стажировка</i> (без выполнения должностной роли); - <i>лабораторные опыты</i> и др.

Все остальные относятся к неимитационным методам, которые не предполагают построения моделей изучаемого явления или профессиональной деятельности.

Широко используемые в последнее время в теории и практике образования интерактивные методы имеют ведущей характеристикой понятие «взаимодействие». Интерактивные методы можно рассматривать как способы усиленной целенаправленной деятельности педагога и обучающихся по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса для создания оптимальных условий развития.

Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности педагога и учащихся, атрибутами которого являются: пространственное и временное сопричастие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками; возникновение межличностных отношений.

Применительно к обучению преподавателей интерактивное взаимодействие – это интенсивная коммуникативная деятельность участников педагогического процесса, разнообразие и смена видов и форм, способ деятельности. Назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса.

Таким образом, применение активных и интерактивных форм обучения преподавателей по проектированию инновационной деятельности, позволяет решать задачи профессионального и личностного развития.

Формы, с помощью которых может быть реализована технология:

- курсы повышения квалификации,
- семинары: научно-практические и научно-методические семинары, тренинг-семинары,
- вебинары,

- индивидуальные консультации.

Средства реализации технологии:

- веб-сервисы;
- учебные, учебно-методические и иные пособия;
- электронные образовательные ресурсы.

Для решения второй задачи технологии наиболее эффективным будет метод проектов. Этот метод, разрабатываемый в начале XX века Дж.Дьюи, У.Х.Килпатриком, Э.Коллингсом, С.Т.Шацким, В.Н.Шульгиным, М.В.Крупениным и др., первоначально применялся при обучении школьников. Он «требует практического употребления теоретических знаний при решении конкретных задач или проблем в совместной деятельности учащихся (В.В.Гузеев, Л.Б.Прокофьева) и активно используется во многих странах не только в школах, но и в ссузах, вузах» (цитата по: Т.А.Зерщикова [105, с.79]). Метод проектов может быть применен и к формированию профессионально-личностных ресурсов в вузе.

С точки зрения философии М.С.Каган рассматривает проект как итог духовно-преобразовательной деятельности [116]. В.Н.Бурков и Д.А.Новиков определяют проект в самом общем смысле как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [48]. Но проект также является целью и результатом проектной деятельности.

Метод проектов позволит решить многообразные задачи: обеспечение системного мышления, стремления участников проекта к добыванию знаний, навыков самостоятельного их приобретения и теоретического анализа литературных или опытных данных; обучение применению познаний для решения практических или иных задач, самооценке, развитию коммуникативных и исследовательских умений [105].

Формой при этом является проектная деятельность преподавателей, академическая мобильность преподавателей, *средствами* – рабочие совещания, проектные сессии.

Для решения поставленных задач рассматриваемой нами технологии применяются *рефлексивные методы*.

Рефлексия как метакомпетентность подразумевает способность применять ранее освоенные навыки в любых новых ситуациях, при этом постоянно расширять сферу профессиональных навыков с учетом новых технологий [343, с. 249].

В профессиональной деятельности преподавателя вуза можно выделить несколько видов рефлексии по классификации А.В.Карпова, И.Н.Семенова, С.Д.Степанова, определяющих уровень профессиональной компетентности:

- интеллектуальную, направленную на осмысление совершаемого субъектом действия в содержании проблемной ситуации;
- личностную, направленную на критическое осмысление себя и других как субъектов деятельности;
- коммуникативную, связанную с переосмыслением представлений о внутреннем мире другого человека;
- деятельностьную, направленную на переосмысление собственной деятельности и коллективного взаимодействия.

Развитие данных видов рефлексии имеет важное значение для успешной профессиональной деятельности преподавателя вуза, включая и инновационную деятельность.

В рефлексивной психологии принято выделять две группы методов развития рефлексии:

- рефлексивно-игровые методы развития (инновационные, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и организационно-обучающие игры);
- различные виды социально-психологического тренинга [229, с. 66].

Игровые рефлексивные методы способствуют осознанности ценностей, смыслов, форм и средств самореализации и саморазвития, дают возможность найти или выработать собственный способ жизнетворчества. Как метод развития рефлексивных способностей социально-психологический тренинг используется для формирования коммуникативной рефлексии.

Тогда *формами* реализации технологии с учетом выбранных методов будут: дискуссии, рефлексивные игры, семинары, индивидуальное консультирование, тренинги.

В качестве *средств* реализации технологии с учетом применения рефлексивных методов определим: диагностические карты, онлайн-опросы, дневники (журналы) рефлексии, игротехники.

Условия:

- наличие системы планирования и организации повышения квалификации преподавателей с учетом потребностей профессионального и личностного роста;
- участие преподавателей в инновационных проектах;
- наличие возможности академической мобильности преподавателей;
- наличие возможности самооценки профессиональных затруднений.

Результат:

повышение уровня инновационной продуктивности преподавателей вуза.

На наш взгляд, формирование инновационной компетентности и инновационной креативности позволяет преодолеть структурно-информационный барьер инновационной деятельности в фазе программирования и предметно-образовательный барьер в фазе реализации программы (в соответствии с динамической структурой деятельности Р.Х.Шакурова).

Средства измерения:

- диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности.

- анализ публикационной активности (по индексу Хирша).
- матрица самооценки выбора инновационных продуктов.

Структуру технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов представим в таблице 3.4.

Таблица 3.4

Структура технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов

Закономерности: - существуют устойчивые связи между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; - существует взаимосвязь между управлением ресурсами вуза и развитием инновационного потенциала преподавателя		Подходы: Личностно ориентированный Ресурсный	
Цель: создание оптимальных условий для формирования инновационной компетентности и инновационной креативности преподавателей вуза		Принцип: Принципы профессионального самосовершенствования Принцип активизации инновационного потенциала преподавателя в инновационной среде вуза	
Задачи	Содержание		
	Методы	Формы	Средства
1) создание условий для овладения преподавателями современными знаниями, способами и средствами инновационной деятельности, а также для развития личностных качеств, способствующих эффективной	Методы активного и интерактивного обучения	- курсы повышения квалификации, - семинары: научно-практические и научно-методические семинары, тренинг-семинары, - вебинары, - индивидуальные консультации	- веб-сервисы; - учебные, учебно-методические и иные пособия; - электронные образовательные ресурсы

инновационной деятельности;			
2) создание условий для приобретения преподавателями опыта инновационной деятельности;	Метод проектов	- проектная деятельность преподавателей, - академическая мобильность преподавателей	- рабочие совещания, - проектные сессии
3) создание условий для формирования рефлексивной деятельности преподавателей	Рефлексивные методы	- дискуссии, - рефлексивные игры, - семинары, - индивидуальное консультирование - тренинги	- диагностические карты, - онлайн-опросы, - дневники (журналы) рефлексии, - игротехники
<p>Педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – система планирования и организации повышения квалификации преподавателей с учетом потребностей профессионального и личностного роста; – участие преподавателей в инновационных проектах; – академическая мобильность преподавателей; – возможность самооценки профессиональных затруднений преподавателя; 			
<p>Результат: повышение уровня инновационной продуктивности преподавателей вуза</p>		<p>Средства измерения: - диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности; - анализ публикационной активности (по индексу Хирша); - матрица самооценки выбора инновационных продуктов</p>	

Технология консалтинга основана на лично ориентированном и синергетическом подходах, позволяющих отразить закономерность развития личности преподавателя как саморазвивающейся социальной системы в инновационной среде вуза, а также субъект-субъектный характер взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности. Принцип, на котором основана технология, – *принцип перехода*

управления в самоуправление, определяющий прямую взаимосвязь между эффективностью инновационной деятельности преподавателей и степенью применения ими возможностей и средств самоуправления в осуществлении этой деятельности.

Как мы уже упоминали в параграфе 1.3, в основу вовлечения преподавателей в инновационную деятельность необходимо заложить такой способ сопровождения, который, с одной стороны, приводил бы к запуску механизма самоорганизации и саморазвития, а с другой – означал бы совместную деятельность по решению какой-либо проблемы. На наш взгляд, реализовать такое сопровождение поможет технология консалтинга.

Под *педагогическим консалтингом* понимается вид сопровождения клиента в образовательном процессе и оказание ему консультационной помощи в разрешении проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью и личностно-профессиональным развитием.

По мнению Н.В.Василенко [53], педагогический консалтинг – профессиональная помощь в организации и осуществлении процесса обучения, а также включает в себя как сопровождение детей, подростков и взрослых, обучаемых в образовательном процессе, так и *научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогического процесса*. В понимании З.В.Лукашеня и В.К.Пельменева педагогический консалтинг трактуется как «разновидность экспертной помощи по совершенствованию управления при введении в систему оперативного управления образовательным учреждением модернизированных структур, обновленных процессов, новых методов и других новшеств» [207, с. 97]. Авторы здесь сужают круг сопровождаемых процессов до инноваций в управлении. Отдельно они рассматривают консалтинг профессиональной деятельности преподавателя вуза, который предполагает «создание условий для осознанного самостоятельного принятия решения по внесению изменений в свою практику» [207, с. 98].

Как подвид педагогического консалтинга Т.В.Соснина [267] выделяет образовательный консалтинг. По мнению П.А.Капустина [117], образовательный консалтинг – это набор социально-технологических приемов и методов, используемых для проектирования процесса инновационного развития образовательного учреждения и системы образования работников.

Так же как В.К.Пельменев и З.В.Лукашеня, мы считаем, что служба консалтинга в вузе необходима для инновационного функционирования вуза. Под консалтинговой службой вуза будем понимать организацию профессиональной помощи сотрудникам вуза с целью их индивидуального развития и решения возникающих профессиональных проблем, в том числе в инновационной деятельности.

Основные направления деятельности консалтинговой службы с точки зрения сопровождения профессионального развития преподавателей мы также определили в параграфе 1.3:

- диагностическое,
- образовательное,
- информационное,
- аналитическое.

Развитие информационного общества позволяет использовать информационно-коммуникационные технологии для организации дистанционного педагогического консалтинга. Создание *виртуальной консалтинговой службы на базе Moodle* будет иметь ряд преимуществ:

- быстрый способ доставки информации,
- наличие постоянного контакта с клиентом,
- возможность оперативного обсуждения возникающих вопросов.

Основные разделы виртуальной консалтинговой службы:

1. Информационно-образовательные ресурсы (могут формироваться по тематике запросов).

2. Образовательные электронные курсы (могут разрабатываться на основе анализа возникающих педагогических проблем, например: «Тайм-менеджмент преподавателя», «Технологии рефлексивной деятельности преподавателя», «Основы дизайна электронного УМК» и др.).

3. Электронные консультации (предполагают возможность задать вопрос специалисту, размещение анкет по актуальным проблемам и т.д.).

Описывая технологию консалтинга, определим ее цель и задачи, содержание, условия и результат.

Цель: создание условий для индивидуального развития преподавателей и решения возникающих профессиональных проблем в реализации инновационной деятельности.

Задачи:

1) диагностика образовательных потребностей преподавателей для развития их профессионализма;

2) консультирование преподавателей по поиску разрешения педагогических и иных профессиональных проблем;

3) оказание помощи в выборе образовательных программ из существующего множества;

4) создание и предоставление доступа к информационно-образовательным ресурсам, отобранным под конкретные запросы.

Не рассматривая поставленные задачи по отдельности, определим методы достижения этих задач в совокупности. На наш взгляд, наиболее эффективными будут относительно новые *методы*, так или иначе связанные с сопровождением: модерация, тьюторство, супервизия.

Модерация – относительно новое понятие в педагогической науке, с итальянского «moderare» – «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание» [376, с. 111]. В менеджменте под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной (Г.Ткаченко [285]). Модерация применяется и в образовательном процессе как способ

проведения учебных занятий, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные [87, с. 5]. По отношению к деятельности преподавателей модерация может рассматриваться как структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего решения [87, с. 5]. Исходя из этих определений, можно сказать, что метод модерации применяется при групповой форме работы с преподавателями в вузе, направлен на выявление проблем и раскрытие внутреннего потенциала преподавателей. Вслед за Г.Н.Евсеевко [87, с. 7] мы определим основную цель метода модерации, заключающуюся в развитии:

- способностей участников к анализу информации и выявлению проблемы;
- умения находить возможности и ресурсы для решения проблемы;
- умения выработать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия;
- способности ведения переговоров и дискуссии (умение выслушать другого, убеждать и принимать коллегиальные решения);
- навыка принятия персональной ответственности за воплощение принятых решений в жизнь.

В отличие от модерации тьюторство связано с индивидуальным сопровождением. Феномен возникновения тьюторства напрямую связан с историей становления европейских университетов, в частности английских. Начиная с XIV века под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества [118]. Тьютор (в переводе с английского «tutor») означает «домашний учитель, наставник, опекун, репетитор». Сегодня тьюторство – это особый вид социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента. Тьюторство как вид вузовской социальной психолого-педагогической деятельности заслуживает особого

внимания как с точки зрения оптимального функционирования, так и с точки зрения профессиональных и личностных качеств, необходимых тьютору для реализации цели его деятельности [292, с. 85]. Теоретической основой тьюторской деятельности являются концепции, технологии, опыт тьюторства и особенности тьюторского сопровождения, представленные в научных работах Н.В.Рыбалкиной, Т.М.Ковалёвой, Е.А.Сухановой, Н.В.Пилипчевской и др. В тьюторстве как виде деятельности Т.М.Ковалева выделяет следующие составляющие:

- поддержку (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем) и путь решения проблемы субъектности в образовании;
- сопровождение (сопровождение реализации индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ);
- фасилитацию (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения – сопровождение личностного развития) [129].

Учитывая вышесказанное, по отношению к технологии консалтинга мы будем рассматривать тьюторский метод как элемент процесса индивидуализации деятельности (в том числе инновационной) преподавателя, заключающийся в поддержке, сопровождении и фасилитации. Тьюторский метод в технологии консалтинга как технологии вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, на наш взгляд, также направлен на выявление и развитие мотивов и интересов инновационной деятельности, поиск образовательных ресурсов в целях удовлетворения индивидуальных потребностей, формирование рефлексии преподавателей.

Потребность в новых технологиях и методах сопровождения процесса деятельности педагогов обусловила развитие супервизорской практики в педагогическом образовании. Понятие «супервизия» заимствовано педагогикой из психотерапии. Первоначальные функции супервизорства: надзор и контроль – переросли в более мягкое управление развитием личности – оказание поддержки и помощи [95].

В России данная проблема изучается в трудах Л.В.Гавриловой, М.Ю.Краевой, О.В.Лукьянова, А.В.Моложавенко, М.Н.Певзнер, Н.О.Яковлевой и др. По мнению Е.В.Яковлева, «супервизия» в образовательной области – это процесс педагогического сопровождения, направленный на субъектов, уже имеющих опыт практической деятельности, но нуждающихся в профессиональной помощи и поддержке [341].

По мнению Г.Ткаченко, супервизия является интегративным вариантом, включающим в себя: модерацию, консультирование, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов, содействие в развитии и саморазвитии как организации в целом, так и отдельных работников, формирование дополнительных компетенций, в том числе и для выполнения инновационной деятельности. В данном контексте в методе супервизии, в отличие от предыдущих рассмотренных нами методов, добавляются еще две функции: психотерапевтическая (исправление ошибок) и коррекционная.

Таким образом, применение трех методов в совокупности (модерация, тьюторство и супервизия) обеспечивает решение задач технологии консалтинга – от диагностики затруднений до сопровождения личностного развития.

Формы реализации технологии консалтинга: консультации, беседы, тренинги, дискуссии, тьюториалы, модерационные семинары, мастер-классы, методические совещания.

Средства: анкеты и опросники, электронные ресурсы, веб-сервисы.

Условия:

- наличие службы сопровождения профессиональной деятельности преподавателя (службы консалтинга);
- наличие веб-сервиса, обеспечивающего обратную связь;
- наличие модератора службы сопровождения.

Результат:

повышение уровня самореализации в инновационной деятельности преподавателей вуза.

Средства измерения:

- диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности;
- анкета удовлетворенности инновационной средой вуза;
- анализ изменений в рейтинге преподавателей вуза;

Структуру технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов представим в таблице 3.5.

Таблица 3.5

Структура технологии консалтинга

<p>Закономерности:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существуют устойчивые связи между механизмами субъект-субъектного взаимодействия в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности; - развитие личности преподавателя как саморазвивающейся социальной системы происходит в инновационной среде вуза 		<p>Подходы:</p> <p><i>Личностно ориентированный</i> <i>Синергетический</i></p>	
<p>Цель:</p> <p><i>создание условий для индивидуального развития преподавателей и решения возникающих профессиональных проблем в реализации инновационной деятельности</i></p>		<p>Принцип:</p> <p><i>Принцип перехода управления в самоуправление</i></p>	
Задачи	Содержание		
	Методы	Формы	Средства
1) диагностика образовательных потребностей преподавателей для развития их профессионализма; 2) консультирование преподавателей по поиску разрешения педагогических и	Метод модерации	консультации, беседы, модерационные семинары	анкеты и опросники, электронные ресурсы, веб-сервисы
	Метод тьюторского сопровождения	консультации, беседы, тьюториалы	анкеты и опросники, электронные ресурсы, веб-сервисы

<p>иных профессиональных проблем;</p> <p>3) оказание помощи в выборе образовательных программ из существующего множества;</p> <p>4) создание и предоставление доступа к информационно-образовательным ресурсам, отобранным под конкретные запросы</p>	<p>Супервизия</p>	<p>консультации, беседы, тренинги, дискуссии, мастер-классы, методические совещания</p>	<p>анкеты и опросники, электронные ресурсы, веб-сервисы</p>
<p>Педагогические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наличие службы сопровождения профессиональной деятельности преподавателя (службы консалтинга); – создание веб-сервиса, обеспечивающего обратную связь; – назначение модератора службы сопровождения. 			
<p>Результат:</p> <p>повышение уровня самореализации в инновационной деятельности преподавателей вуза</p>		<p>Средства измерения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности. - анкета удовлетворенности инновационной средой вуза. - анализ изменений в рейтинге преподавателей вуза 	

Таким образом, мы определили следующие технологии вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность:

- 1) технология организации инновационной среды вуза;
- 2) технология формирования личностно-профессиональных ресурсов в вузе;
- 3) технология консалтинга.

Применение технологий вовлечения в инновационную деятельность обеспечивает требования к преодолению барьеров инновационной деятельности, к которым относятся следующие:

1) вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза рассматривается в качестве педагогической цели инновационного менеджмента в вузе;

2) личность преподавателя выступает как активный субъект инновационной деятельности, а среда вуза – как феномен, который обеспечивает формирование и развитие ее инновационного потенциала;

3) использование конструктивных способов преодоления барьеров инновационной деятельности приводит к эффективной профессиональной деятельности преподавателей, обеспечивает самореализацию в инновационной деятельности;

4) на основе управления ресурсами необходимо создать в вузе условия, в которых цели развития преподавателей совпадают с целями развития вуза.

Применение указанных технологий в совокупности приведет, на наш взгляд, к достижению результата вовлечения в инновационную деятельность преподавателей как процесса преодоления барьеров этой деятельности, а именно: к *проявлению инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза, выраженному в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности.*

Выводы по главе 3 «Концепция вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза»

1. Вовлечение представляет собой педагогическое явление, выступая во взаимосвязи двух уровней методологического базиса и сформированной на его основе педагогической системы.

Эти уровни достаточно жестко взаимосвязаны и взаимозависимы: философская и методологическая база, с одной стороны, сущностно определяет педагогическую систему, а с другой – тем самым ограничивает возможности варьирования педагогических систем, создаваемых на данной методологической основе.

Моделирование вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза отвечает обеспечивающим преодолению барьеров инновационной деятельности требованиям:

– вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза рассматривается в качестве педагогической цели инновационного менеджмента в вузе;

– личность преподавателя выступает как активный субъект инновационной деятельности, а среда вуза – как феномен, который обеспечивает формирование и развитие ее инновационного потенциала;

– использование конструктивных способов преодоления барьеров инновационной деятельности приводит к эффективной профессиональной деятельности преподавателей, обеспечивает самореализацию в инновационной деятельности;

– на основе управления ресурсами необходимо создать в вузе условия, в которых цели развития преподавателей совпадают с целями развития вуза.

2. Методологический базис модели вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза включает в себя:

– *закономерности* саморазвития личности и педагогических систем;

- *методологические подходы* к проектированию модели вовлечения преподавателей в инновационную деятельность (системный, средовой, личностно ориентированный, ресурсный, синергетический подходы);

- *принципы*, базирующиеся на закономерностях саморазвития личности и педагогических систем (принцип управления, принципы профессионального самосовершенствования, принцип активизации инновационного потенциала в инновационной среде вуза, принцип перехода управления в самоуправление).

Методологический базис является основой педагогической системы по вовлечению преподавателей в инновационную деятельность. В свою очередь, сама система определяет структуру методологического базиса и может меняться в зависимости от включения в эту систему дополнительных компонентов.

3. Педагогическая система вовлечения в инновационную систему преподавателей вуза состоит из следующих компонентов:

- *стратегическая цель* как долгосрочный ориентир развития: профессиональное саморазвитие преподавателей вуза;

- *онтологический компонент*, отражающий содержательное основание системы: преодоление барьеров инновационной деятельности преподавателями;

- *технологический компонент*, имеющий целью обеспечение условий и достижение результата вовлечения: совокупность технологий – технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, технология организации инновационной среды вуза, технология консалтинга;

- *результативный компонент*: проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза.

Факторами, обеспечивающими эффективность инновационной деятельности преподавателей как в сложившейся текущей ситуации, так и в проектируемой будущей ситуации, мы считаем инновационный потенциал преподавателей и инновационную среду вуза.

Педагогическая система может иметь другую структуру в зависимости от поставленных целей и от количества прямых и обратных связей между различными компонентами.

4. Описание технологии вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность включает цели, подходы и принципы, содержание, условия и описание измерения достигнутого результата. При этом методы, формы и средства вовлечения мы отнесем к содержанию технологии.

В качестве технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность мы определили следующие:

- технология организации инновационной среды вуза;
- технология формирования личностно-профессиональных ресурсов в вузе;
- технология консалтинга.

Применение указанных технологий в совокупности приведет, на наш взгляд, к достижению результата вовлечения в инновационную деятельность преподавателей – к проявлению в инновационной среде вуза инновационной активности преподавателей, выраженному в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности.

ГЛАВА IV. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

В главе 4 представлено описание экспериментальной работы по проверке основных положений исследования. На основе научно-теоретических подходов определяется программа исследования (4.1), а также обосновывается выбор критериев и параметров для оценки изучаемого педагогического явления (4.2). Эффективность применения модели и технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза предполагается обосновать применением статистических методов обработки результатов (4.3), адекватных целям исследования.

4.1. Программа и мониторинговое обеспечение экспериментальной работы

Научно-теоретические исследования, разработки концепции, модели, направленные на совершенствование, целесообразное преобразование педагогической реальности, требуют практического подтверждения, проверки, апробации, которая осуществляется в ходе специально организуемой экспериментальной работы.

Важно подчеркнуть, что *эксперимент* представляет собой разновидность научной деятельности. В общенаучном смысле эксперимент понимается как исследование явлений действительности в контролируемых и управляемых условиях. Эксперимент (от латинского *experimentum* – проба, опыт) является общенаучным методом познания [156, с. 168].

В конкретно-деятельностном аспекте эксперимент, по определению М.Н.Скаткина, рассматривается как «система познавательных операций, связанных с изучением объекта и предмета исследования в специально

созданных условиях для выяснения свойств, связей, закономерностей функционирования и развития» [256, с. 54].

В педагогике экспериментальная работа имеет чрезвычайно широкое применение. Это связано с тем, что педагогические явления имеют сложную природу, а поэтому очень трудно поддаются исследованию с помощью других научных методов.

Педагогический эксперимент, как отмечает В.М.Полонский [218], позволяет получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением принципиально важных изменений в ход педагогического процесса в соответствии с целью исследования и его гипотезой.

Цель экспериментальной работы мы сформулировали следующим образом: проверить эффективность технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. В качестве результата вовлечения при этом мы рассматриваем инновационную активность преподавателей, которая достигается в процессе преодоления барьеров инновационной деятельности преподавателями.

При формулировании гипотезы мы опирались на понимание гипотезы В.С.Лазарева: «гипотеза – это допущение, предположение, истинность которого, во-первых, подлежит проверке, а во-вторых – в принципе может быть проверена» [156, с.186]. Гипотеза несет в себе значительную методологическую нагрузку, которая проявляется в следующем:

- она помогает отобрать круг факторов, которые необходимы для решения исследуемой проблемы;
- она определяет путь, следуя которому можно будет организовать научный поиск;

– она помогает ориентироваться исследователю в ценности методов научного познания при решении стоящих проблем.

Гипотезой нашего эксперимента будет следующее предположение: если в вузе будут применяться следующие технологии вовлечения преподавателей в инновационную деятельность:

- технология организации инновационной среды вуза,
- технология формирования личностно-профессиональных ресурсов,
- технология консалтинга,

то преподаватели будут проявлять инновационную активность, поскольку технологии обеспечивают преодоление барьеров инновационной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой были определены *задачи* экспериментальной работы:

1. Определить исходный уровень вовлечения преподавателей в инновационную деятельность в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина».

2. Обеспечить технологическую организацию инновационного процесса в вузе в соответствии с целями эксперимента.

3. Экспериментально обосновать содержание технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

4. На основе результатов разработать методические рекомендации для магистрантов и преподавателей вуза «Технологии вовлечения в инновационную деятельность».

Экспериментальное исследование по апробации технологий вовлечения проводилось на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина» (далее – Мининский университет). Исследованием было охвачено 376 преподавателей университета. Основные теоретические положения проверялись в образовательных учреждениях Нижнего Новгорода, Екатеринбурга, Калининграда, Ульяновска. В целом исследованием было

охвачено более 1000 преподавателей вузов, педагогов школ и ссузов, магистрантов.

В экспериментальной работе использовались следующие методы исследования:

1) методы эмпирического уровня (метод наблюдения, опросные методы, методы диагностики, самоанализ, метод педагогического эксперимента);

2) методы теоретического уровня (анализ и синтез, контент-анализ, сравнение и обобщение, индукция и дедукция).

Охарактеризуем методы, наиболее существенные для нашего исследования.

Наблюдение как метод познания на эмпирическом уровне представляет собой активный познавательный процесс, опирающийся, прежде всего, на работу органов чувств человека и его предметную материальную деятельность. Это наиболее элементарный метод, выступающий, как правило, в качестве одного из элементов в составе других эмпирических методов.

Однако в науке наблюдение должно приводить к результатам, которые не зависят от воли, чувств и желаний субъектов. Чтобы стать основой последующих теоретических и практических действий, наблюдения должны информировать об объективных свойствах и отношениях реально существующих предметов и явлений.

Опрос в педагогических исследованиях применяется в двух формах: письменный (анкетный) опрос и устный опрос. Вопросы, как правило, связаны с освещением конкретного содержания педагогического процесса:

а) содержание позволяет выяснить степень усвоения знаний, сформированности направленности, установок, отношений, развитости интересов, потребностей, состояния личности и ее социального окружения;

б) характер открытых вопросов позволяет респондентам выразить свою позицию посредством ее описания; закрытые вопросы требуют выбора

из богатого набора ответа, более всего удовлетворяющего данную личность; косвенный вопрос позволяет посредством коллизийного подхода получить истинный ответ.

Аналитико-синтетический подход к изучению педагогических явлений, зависимостей и взаимосвязей предполагает расчленение и дифференциацию содержания или структуры педагогического процесса.

Сравнение как метод педагогического исследования является одним из самых распространенных.

Сущность сравнения выражается в установлении сходства и различия при изучении условий, влияния факторов, средств на обучение, воспитание и развитие качеств личности, формирование умений и навыков, усвоение знаний. В результате сравнения устанавливается то общее, что присуще двум или нескольким объектам, а выявление общего, повторяющегося в явлениях, есть ступень на пути к познанию закономерностей и законов.

Эксперимент проводился классически в четыре этапа.

Первый этап – прогностический – представляет предположительное нахождение путей решения выдвинутых проблем.

На данном этапе были сформулированы и решены следующие задачи:

- формулировка проблемы и определение цели эксперимента;
- формулирование гипотезы эксперимента;
- выбор форм эксперимента и экспериментальных объектов.

На втором этапе – организационно-подготовительном – решаются вопросы согласования эксперимента, подготовки организационного и методического обеспечения.

На данном этапе решались следующие задачи:

- принятие организационных решений по проведению эксперимента,
- разработка и тиражирование нормативного и методического обеспечения эксперимента,
- подготовка исследовательского инструментария,

- разработка программы эксперимента.

На третьем этапе – содержательно-процессуальном – были осуществлены экспериментальные процедуры, такие как:

- отбор и структурирование содержания эксперимента;
- технологическая организация инновационного процесса для достижения поставленных целей экспериментальной работы;
- определение критериев вовлечения преподавателей вуза;
- фиксация хода и результатов эксперимента, в том числе данных диагностики и мониторинга на основе срезов, для отражения изменения экспериментальных объектов;
- определение проблем, которые возникли в ходе экспериментальной деятельности;
- внесение корректировок в экспериментальную деятельность.

На четвертом этапе – контрольно-аналитическом – предполагалось выполнение действий по решению задач:

- проведения диагностики состояния объекта исследования на момент окончания эксперимента;
- анализа полученных в ходе и по итогам эксперимента данных;
- определения соответствия полученных при анализе данных целям, задачам и гипотезе экспериментального исследования;
- обработки эмпирических данных, составления диаграмм, графиков, таблиц и рисунков;
- оформления материалов эксперимента и формулировки выводов.

Организационно-подготовительный этап охватывал период с 2012 по 2014 годы. Он имел своей целью создание в вузе условий для проведения экспериментальной проверки эффективности разработанных технологий вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

Задачами данного этапа являлись:

- определение критериев вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность;
- подготовка нормативного и методического обеспечения технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность;
- определение объекта и предмета мониторинга в процессе проведения эксперимента, а также разработка средств организации мониторинга.

Под *критерием* в общем смысле подразумевается объективная количественная и качественная мера некоторого явления. Сложность, многофакторность, многокомпонентность педагогических явлений, трудно поддающихся и количественному, и качественному измерению, объясняет тот факт, что понятие критерия педагогической деятельности пока остается неопределенным. В справочно-энциклопедической литературе оно не представлено, однако в работах отечественных исследователей методологических проблем педагогики и образования вопросам определения сущности критерия уделяется достаточно большое внимание. В качестве обоснованных педагогических законов, положений и принципов рассматривает критерий научной педагогики А.М.Новиков. Толчком для рождения критериальных положений являются объективные обстоятельства [189]. Основой же разработки и/или выбора критериев является перевод педагогических понятий из теоретических в эмпирические. Такой перевод, как считает А.А.Кыверялг [154], является одной из самых сложных и ответственных процедур в исследованиях, поскольку достоверность научного знания зависит именно от него. Недостаточная разработанность указанной процедуры перевода даст ошибочные результаты даже при использовании самых тонких формализованных инструментальных средств исследования.

Как пишет А.Я.Найн, на выбор эмпирических индикаторов влияет сложность объекта исследования, объем накопленных научных знаний, степень разработанности процедур анализа объекта, способности

исследователя и иные [184]. Такая многофакторность влияния делает процесс выбора эмпирических индикаторов не поддающимся алгоритмизации.

Разработка критериев должна включать следующие этапы. Этап первый предполагает максимальное развертывание рассматриваемого понятия и определение измеряемых характеристик объекта. Необходимо выявить существенные свойства понятия и в совокупности рассмотреть его компоненты по определенным критериям. На втором этапе выбрать наиболее значимые показатели и индикаторы, отражающие системообразующие и репрезентативно представляющие остальные признаки объекта исследования.

Практическая реализация общих методологических положений, касающихся процедуры выбора, выработки или выделения критериев оценки эффективности педагогических явлений, в конкретных исследовательских подходах дает самые разные результаты.

Чтобы обеспечить научно достоверные результаты экспериментальной работы, необходимо выбрать критерии, удовлетворяющие ряду признаков. Так, А.М.Новиков [189] подчеркивает, что критерии должны быть:

- объективными (настолько, насколько это возможно в педагогике), позволять оценивать исследуемый признак однозначно, не допускать спорных оценок разными людьми;
- адекватными, валидными, т.е. оценивать именно то, что экспериментатор хочет оценить;
- нейтральными по отношению к исследуемым явлениям.

В качестве основных требований к содержанию критерия А.А.Кыверялг выделяет следующие: 1) адекватность измеряемому с помощью этого критерия явлению; 2) выражение дефиницией; 3) простота [154]. Первое требование означает, что в критерии должна быть отражена природа и динамика изменения исследуемого явления. Второе требование предполагает, что при использовании критерия одни и те же фактические значения различных явлений должны давать одинаковые качественные

значения. Третье требование значит, что критерий должен допускать простейшие способы измерения с помощью несложных методик.

Отличие критерия от характеристики отмечает В.П.Беспалько, понимая под последней содержательное описание отдельных сторон исследуемого явления [26, с. 80-81].

Совокупность критериев с достаточной полнотой должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления, процесса. Для педагогики это требование особенно актуально, поскольку любая педагогическая, образовательная деятельность – чрезвычайно многоплановый процесс, который, как правило, нельзя оценить каким-то одним показателем.

Говоря о критериях и показателях инновационной активности преподавателей, мы понимаем, что необходимо определить совокупность качественных и/или количественных характеристик, обеспечивающих системную оценку деятельности педагогической системы в целях отслеживания ее эффективности. Диагностичность и измеряемость определяемых характеристик позволит трансформировать критериальную систему в совокупность средств и технологий исследования. Такая трансформация осуществляется в экспериментальной исследовательской деятельности на уровне диагностической деятельности, являющейся ее неотъемлемой составляющей.

В главе 3 мы определили результирующий компонент модели вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность как *проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза, выраженное в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности*. Исходя из этого, в качестве критериев вовлечения преподавателей в инновационную деятельность мы определим:

- инновационную направленность преподавателя вуза;
- инновационную продуктивность преподавателя вуза;

– самореализацию преподавателя вуза в инновационной деятельности.

Для определения уровней вовлечения необходимо выделить показатели и индикаторы уровней по каждому критерию. С целью формулировки показателей определим атрибутивные признаки критериев:

1) *для инновационной направленности преподавателя вуза:*

– наличие мотивации достижения при осуществлении инновационной деятельности,

– готовность к осуществлению инновационной деятельности и стремление к самосовершенствованию, включающее мотивационно-творческую направленность личности, креативность, профессиональные качества и индивидуальные особенности, позволяющие эффективно осуществлять инновационную деятельность;

– отсутствие дефицитов ценности инновационной деятельности, информации о необходимых ценностях и возможностях получения к ним доступа в данной ситуации, т.е. отсутствие ценностно-информационных барьеров;

2) *для инновационной продуктивности преподавателя вуза:*

– публикационная активность преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности;

– выбор инновационных продуктов, демонстрирующий его уверенность выполнения этой деятельности;

– отсутствие дефицита структурированной информации, плана действий и сформировавшейся цели, т.е. отсутствие структурно-информационных барьеров;

– отсутствие дефицита операционных и когнитивных знаний о предмете инновационной деятельности, т.е. отсутствие предметно-образовательных барьеров;

3) для самореализации преподавателя вуза в инновационной деятельности:

- демонстрация достижений реализации инновационной деятельности, признание этих достижений средой;
- удовлетворенность преподавателя инновационной средой вуза;
- соответствие результата деятельности заданным в программе требованиям, т.е. отсутствие барьеров рассогласования.

Исходя из перечисленных атрибутивных признаков, мы сформулировали показатели по каждому их выделенных критериев и определили методики измерения (таблица 4.1). В совокупности указанные в таблице методики позволят оценить уровень вовлечения преподавателей в инновационную деятельность по наиболее значимым для исследования показателям.

Таблица 4.1

Критерии и показатели вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность

№ п/п	Критерий	Показатели	Методики оценки
1	Инновационная направленность	Наличие мотивации достижения	Диагностика мотивации достижения А.Мехрабиана
		Уровень готовности к осуществлению инновационной деятельности	Диагностическая карта «Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности»
		Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности	Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности
2	Инновационная продуктивность	Публикационная активность преподавателя	Индекс Хирша
		Самооценка выбора инновационных продуктов	Матрица самооценки выбора инновационных продуктов

		Средняя оценка структурно-информационных барьеров	Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности
		Средняя оценка предметно-образовательных барьеров	Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности
3	Самореализация в инновационной деятельности	Позиция в рейтинге научно-педагогических работников	Анализ изменения позиций в рейтинге НПП
		Удовлетворенность инновационной средой вуза	Анкета удовлетворенности инновационной средой
		Средняя оценка барьеров рассогласования	Диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности

Экспериментальной проверки требуют два основных конструкта:

- уровень вовлечения преподавателей в инновационную деятельность;
- эффекты для вуза инновационной активности преподавателей как результата вовлечения.

Применение технологий вовлечения преподавателей в инновационную деятельность предполагает создание специальных условий в вузе, описанных в параграфе 3.4. На организационно-подготовительном этапе в вузе были проведены следующие разработки.

Для регламентации инновационной деятельности преподавателей в Мининском университете созданы и утверждены следующие нормативные акты:

- приказ о проектной деятельности в Мининском университете,
- положение о команде изменений, определяющее должностные обязанности членов проектных команд,
- перечень экспериментальных площадок.

С целью осуществления эксперимента в рамках изменения образовательного пространства вуза создан проект «Модернизация

образовательной деятельности – новые логистические решения». Реализация этого инновационного проекта направлена на создание в вузе единого профессионального поля педагогического образования для трансляции новых образцов практического опыта, на устранение разрыва между требованиями профессиональных стандартов и содержанием и организацией подготовки выпускников. Реализация проекта осуществляется на принципах добровольности, открытости, диверсификации. Разработана документация, регламентирующая реализацию проекта: паспорт проекта, дорожная карта. Определены основные проектные линии:

1. Проектирование образовательных программ на основе профессиональных стандартов;
2. Развитие электронного сопровождения образовательного процесса;
3. Создание банка оценочных средств для оценки образовательных результатов;
4. Создание системы управления самостоятельной работой студентов;
5. Оценка эффективности образовательных программ: модели управления.

Обучены менеджеры среднего звена – руководители проектных линий.

Кроме того, на основании анализа нормативных документов, проведенного в п.1.1, был составлен список инновационных продуктов, востребованных в региональном образовательном пространстве. К ним относятся:

- модульная образовательная программа на основе профессионального стандарта;
- электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам (модулям) учебного плана, прошедший сертификацию;
- экспериментальная площадка на базе образовательной организации;
- курсы повышения квалификации и/или курсы дополнительного образования по актуальной тематике с разработкой электронного курса;
- ассоциация педагогов региона;

- учебное (учебно-методическое) пособие;
- научная статья в журнале ВАК;
- научная статья в журнале Scopus.

Для создания системы стимулирования и мотивации инновационной деятельности применялась рейтинговая оценка преподавателей. Основные вопросы теории и практики рейтинговой оценки качества профессиональной деятельности преподавателей, кафедр и факультетов вуза рассматриваются в работах Е.Ю.Васильевой, О.А.Граничиной, Е.В.Мялкиной, Ж.Г.Павловой, С.Ю.Трапицына и др. На основе анализа положений о рейтинге преподавателей различных вузов Ж.Г.Павлова формулирует следующее определение: рейтинг – это система упорядочения в вузе списка достижений преподавателя за определенный период времени [197, с. 78]. По мнению автора, это уровневый результирующий показатель многоаспектной деятельности преподавателя.

В Мининском университете рейтинговая оценка эффективности деятельности преподавателя регламентируется соответствующим положением и является инструментом:

- мотивации преподавательского труда в направлениях, соответствующих стратегии развития университета;
- повышения качества деятельности вуза, его конкурентоспособности на основе стимулирования профессионального, карьерного роста сотрудников.

Результаты рейтинга используются также при формировании стимулирующей части оплаты труда преподавателя.

В рейтинге выделены следующие показатели в соответствии с видами деятельности по проекту, а также основными направлениями инновационной деятельности:

1. Организация деятельности региональной экспериментальной площадки.

2. Разработка электронного образовательного курса (в LMS Moodle), прошедшего независимую экспертизу.
3. Применение в учебном процессе электронного учебного курса, разработанного в ЭИОС университета.
4. Проведение курсов повышения квалификации и/или курсов дополнительного образования с разработкой электронного курса в ЭИОС университета.
5. Организация деятельности ассоциации педагогов Нижегородской области.
6. Участие в деятельности НОУ школьников «Эврика».
7. Проектирование модульной ОПОП на основе профессионального стандарта.
8. Реализация ОПОП с использованием в сетевой форме ресурсов иных организаций.
9. Издание статьи в журнале ВАК, Scopus.
10. Экспертная деятельность по проблемам образования.

С целью информирования и эффективного сопровождения реализации проекта была создана консалтинговая служба в ЭИОС Мининского университета. Содержательное и технологическое решения консалтинговой службы опираются на идеи педагогического консалтинга Н.В.Василенко [53] и виртуальной консалтинговой службы Т.И.Красновой [141]. Служба является содержательной, организационной и технологической площадкой, на которой размещаются электронные информационно-образовательные ресурсы, обеспечивающие эффективную профессиональную деятельность научно-педагогических работников и обратную связь по различным вопросам и проблемам, возникающим в ходе модернизации образовательного процесса.

Миссия службы сопровождения – мониторинг текущей ситуации в образовательном пространстве университета, ее оценка, выработка эффективных решений, обеспечение обратной связи и рефлексивной

деятельности преподавателей с целью обеспечения их профессионального роста. Содержательный контент службы сопровождения размещен на платформе системы дистанционного обучения LMS Moodle на сайте НГПУ имени К.Минина: <http://moodle.mininuniver.ru/course/view.php?id=3078> (рисунок 4.1).

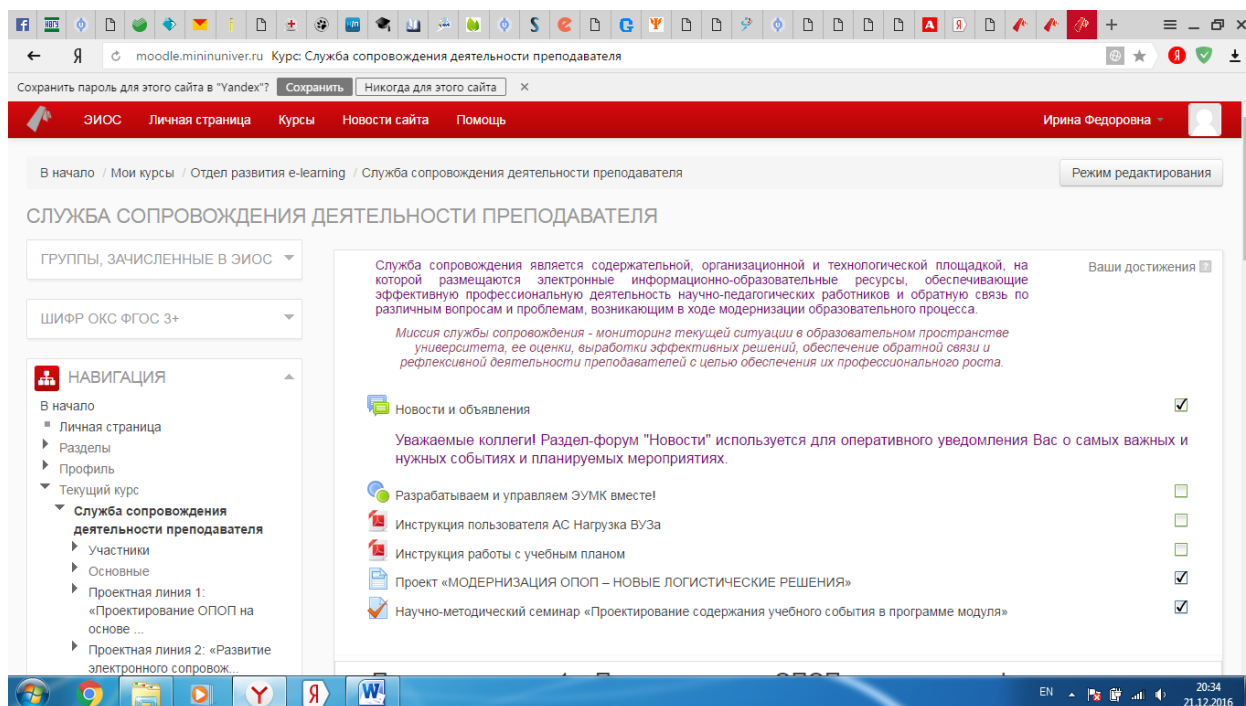


Рисунок 4.1. Скриншот страницы Службы сопровождения деятельности преподавателя

На подготовительном этапе были определены основные направления деятельности службы консалтинга:

- диагностическое (диагностика образовательных потребностей преподавателей для развития их профессионализма с учетом стратегических целей организации; индивидуальное консультирование преподавателей и сотрудников по поиску разрешения педагогических проблем, разработки программ карьерного роста и др.);

- образовательное (планирование и организация повышения квалификации сотрудников с учетом потребностей профессионального и личностного роста, а также с учетом развития организации и системы образования в целом; оказание помощи в выборе образовательных программ

из существующего множества; разработка и ведение электронных обучающих курсов в системе Moodle);

- информационное (создание и предоставление доступа к информационно-образовательным ресурсам, отобранным под конкретные образовательные запросы; создание банка актуального педагогического опыта);

- аналитическое (анализ индивидуального развития сотрудника, выявление возникающих педагогических проблем; создание базы данных кадрового резерва, планирование приоритетных направлений деятельности).

Соответственно были разработаны основные разделы страницы этой службы в ЭИОС вуза:

- Новости и объявления;
- Электронные курсы;
- Программы ДПО;
- Научно-методические семинары;
- Дискуссионные площадки;
- «Задай вопрос специалисту».

Определен модератор службы, в обязанности которого входит:

- контроль и координация деятельности специалистов, привлеченных в службу сопровождения;

- организация информационного пространства веб-ресурса службы сопровождения;

- анализ обращений в службу сопровождения;

- размещение методических и информационных материалов на веб-ресурсе службы;

- подбор и/или организация электронных курсов, программ дополнительного профессионального образования, вебинаров, семинаров по запросу преподавателей.

Разработаны анкеты и опросники для организации мониторинга исследовательских проблем:

- диагностическая карта мотивации достижений;
- диагностическая карта «Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности»;
- диагностическая карта оценки барьеров инновационной деятельности;
- анкета самооценки выбора инновационных продуктов;
- анкета удовлетворенности инновационной средой вуза.

Формы анкет и диагностических карт были размещены в ЭИОС университета для осуществления мониторинга.

Важной составляющей эксперимента признается *мониторинг*, который представляет собой контроль с периодическим слежением за объектом исследования и обязательной обратной связью с целью выявления соответствия происходящих с ним изменений желаемому результату или первоначальным предположениям.

В исследованиях термин «мониторинг» имеет широкую трактовку, под которой понимают постоянное непрерывное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположению. Проблемы применения мониторинга в образовательной практике рассматривали различные авторы: В.И.Загвязинский, В.А.Кальней, С.Е.Шишов и др. Как особый вид контроля рассматривает мониторинг Н.В.Немова. Не соглашается с этой точкой зрения В.И.Загвязинский, Н.И.Кулакова, которые подчеркивают, что понятие «контроль» имеет более узкое значение и имеет надзирательный характер, тогда как мониторинг – характер исследовательский. Рассматривая мониторинг с позиций системного подхода, Н.Вербицкая и В.Назаров выделяют следующие его функции: наблюдение с целью контроля, получение систем данных для принятия управленческих решений,

независимую экспертизу состояния образовательного процесса, функцию управления, обеспечивающую получение обратной связи.

В качестве основной цели мониторинга в образовании Н.Г.Буркова [49] определяет сбор, обобщение и первичный анализ информации о состоянии образования и основных показателях ее использования для оценки и прогнозирования тенденций развития, принятия обоснованных управленческих решений. Объектами мониторинга в образовании могут выступать: образовательные учреждения, органы управления образованием, структурные элементы и компоненты образовательных систем различных уровней, процессы формирования и развития, содержание образования, цели обучения, учебные программы, планы, методики, средства и другое. Предметом мониторинга же могут выступать конкретные изменения состояния системы образования в определенные периоды времени. Н.Г.Буркова подчеркивает важность анализа не только отдельных количественных и качественных показателей состояния образовательной системы, но и изменений, полученных в результате сравнений.

Применительно к нашему исследованию в качестве *объекта* мониторинга выступает инновационная деятельность преподавателей вуза, *предметом мониторинга* будут следующие показатели инновационной активности преподавателей вуза как результата их вовлечения в инновационную деятельность: 1) публикационная активность преподавателя, 2) позиция в рейтинге, 3) удовлетворенность инновационной средой вуза.

Не менее важным нам представлялось рассмотреть, какие эффекты для вуза дает изменение инновационной активности преподавателей как результата вовлечения. Для этого нам представляется целесообразным дать оценку результативности инновационной деятельности для вуза. В качестве наиболее значимых показателей результативности для вуза мы взяли показатели, значимые для мониторинга эффективности вузов Российской Федерации:

- результаты участия вуза в рейтингах;

- повышение индекса публикационной активности;
- увеличение объема средств, полученных от грантовой, хоздоговорной и других видов инновационной деятельности.

Для получения результатов мониторинга исследования мы использовали возможности информационно-коммуникационных технологий. Для каждого преподавателя в электронной информационно-образовательной среде вуза создан личный кабинет. Была разработана единая база данных отчетов (по учебно-методической деятельности, по научно-исследовательской деятельности, по мониторингу эффективности вуза), позволяющая интегрировать данные по каждому преподавателю.

Итак, на прогностическом и организационно-подготовительном этапах эксперимента была утверждена программа эксперимента, состав ее участников. Определен научно-практический инструментарий, обеспечивающий получение результатов и их интерпретацию с позиций наших методологических установок, основанных на концептуальных положениях системного, средового, личностно ориентированного, ресурсного и синергетического подходов, технологии организации инновационной среды вуза, технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов, технологии консалтинга.

4.2. Уровень инновационной активности преподавателей вуза как результат констатирующего этапа эксперимента

Третьим этапом эксперимента был содержательно-процессуальный этап. Экспериментальная деятельность на этом этапе предусматривала проведение констатирующего и формирующего экспериментов.

Целью констатирующего эксперимента является определение начального уровня вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, получение исходных данных. Для оценки уровня вовлечения

использовались методики, определенные в параграфе 4.1 в соответствии с показателями вовлечения.

Инновационная направленность преподавателя характеризуется наличием мотивации достижения. Мотивация стремления к успеху побуждает преподавателей к активности, помогает целеустремленно преодолевать трудности, способствует развитию личностных и профессиональных способностей. Для определения мотивационной составляющей нами применялась методика теста-опросника для измерения мотивации достижения А.Мехрабиана в модификации, предложенной М.Ш.Магомед-Эминовым (<http://psy-resultat.ru/page199>). Указанный тест-опросник направлен на определение и доминирование одного из двух мотивов личности в осуществлении деятельности: мотива стремления к успеху или мотива избегания неудачи.

Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успеха и избегать неудачи. По мнению Г.Меррея, мотивация достижения отражает потребность преодоления препятствий и получения высоких показателей деятельности, потребность в самосовершенствовании и соперничестве, самореализации и повышении самоуважения.

Формирование мотивации к успеху или к избеганию неудачи зависит от условий воспитания и среды, а также:

- 1) личностных стандартов (оценок субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи);
- 2) привлекательности самооценки (привлекательности для индивида личного успеха или неудачи в данной деятельности);
- 3) индивидуальных предпочтений типа атрибуции (приписывание ответственности за успех или за неудачу себе или окружающим обстоятельствам).

Методика измерения А.Мехрабиана используется при диагностике мотивации достижения и представляет собой тест-опросник, имеющий мужскую и женскую формы.

По каждой из шкал подсчитывается суммарный балл. На основе подсчета суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого:

Если эта сумма оказалась в интервале от 165 до 210, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

Тест-опросник А.Мехрабиана представлен в Приложении.

Кроме мотивации достижения важным показателем инновационной активности является уровень готовности к участию в инновационной деятельности. Диагностикой готовности к инновационной деятельности в педагогической литературе занимались многие ученые (Т.С.Соловьева, Т.Л.Бадоева, Е.М.Крюкова, Е.Г.Белова и др.), однако эти исследования связаны со школьными педагогами. Опираясь на их исследования и используя методику, предложенную О.И.Истрофиловой, мы выделяем следующие составляющие «готовности преподавателей к участию в инновационной деятельности: 1) мотивационно-творческая направленность личности; 2) индивидуальные особенности личности преподавателя, включая креативность; 3) профессиональные способности преподавателя к осуществлению инновационной деятельности» [115, с. 50-51]. Критерии сформированности этих компонентов представлены в таблице 4.2.

Критерии готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности

№	Критерии
I. Мотивационно-творческая направленность личности	
1	Заинтересованность в творческой деятельности
2	Стремление к творческим достижениям
3	Стремление к лидерству
4	Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны администрации
5	Личная значимость творческой деятельности
6	Стремление к самосовершенствованию
II. Креативность преподавателя	
7	Способность отказаться от стереотипов в профессиональной деятельности, преодолеть инерцию мышления
8	Стремление к риску
9	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям
10	Способность к самоанализу, рефлексии
III. Профессиональные способности преподавателя к осуществлению инновационной деятельности	
11	Владение методами педагогического исследования
12	Способность к планированию экспериментальной работы
13	Способность к созданию авторской концепции
14	Способность к организации эксперимента
15	Способность к коррекции своей деятельности
16	Способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов
17	Способность к сотрудничеству
18	Способность творчески разрешать конфликты
IV. Индивидуальные особенности личности преподавателя	
19	Работоспособность в творческой деятельности
20	Уверенность в себе
21	Ответственность

При исследовании степени готовности преподавателя к инновационной деятельности преподавателю предлагается оценить каждый критерий по 5-балльной шкале. Результаты исследования позволяют делать выводы об уровне готовности:

- высокий уровень – преподаватель набрал от 85 до 105 баллов;
- средний уровень – набрано от 55 до 84 баллов;

– низкий уровень – число набранных преподавателем баллов менее 55.

Разделяя точку зрения Р.Х.Шакурова, что барьеры неизбежно сопровождают любую деятельность, мы считаем, что на инновационную направленность преподавателя оказывают влияние ценностно-информационные барьеры. Для оценки влияния барьеров мы в ходе исследования разработали на основе экспертных оценок авторскую диагностическую карту барьеров инновационной деятельности (Приложение). В экспертизе диагностической карты принимали участие 6 экспертов из образовательных организаций различного уровня. К апробации диагностической карты было привлечено 100 преподавателей вузов, 25 педагогов школ, 25 преподавателей колледжей. Всего 150 человек. Данная методика была апробирована в процессе преподавания дисциплин «Менеджмент инноваций в образовании» и «Технологии вовлечения в инновационную деятельность» образовательной программы магистратуры по направлению «Педагогическое образование». В апробации принимали участие 40 магистрантов.

К ценностно-информационным барьерам инновационной деятельности мы отнесли следующие:

- 1) низкая информированность о возможных инновациях;
- 2) убеждение в том, что можно обойтись без инноваций;
- 3) отсутствие материальных и/или моральных стимулов к инновационной деятельности;
- 4) недостаточное материально-техническое оснащение инновационного процесса.

Преподавателям предлагалось дать оценку влияния барьера на его инновационную деятельность по шкале от 0 до 5 баллов: 0 – отсутствие влияния, 5 – наиболее сильное влияние. По итогам рассчитывается средний балл и дается оценка о степени влияния барьера на инновационную деятельность:

– средний балл более 3,5 – характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров в ориентировочной фазе инновационной деятельности;

– средний балл более 1 и не менее 3,5 – характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров в ориентировочной фазе инновационной деятельности;

– средний балл не более 1 – барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению в ориентировочной фазе инновационной деятельности.

Таким образом, для расчета показателей по критерию «инновационная направленность» мы применяли следующие методики:

- тест-опросник мотивации достижений А.Мехрабиана;
- диагностическая карта «Оценка готовности преподавателя к инновационной деятельности»;
- диагностическая карта «Оценка барьеров инновационной деятельности».

Описывая результативный компонент модели вовлечения в главе 3, мы определили, что инновационная продуктивность характеризуется публикационной активностью преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности, выбором инновационных продуктов, демонстрирующих его уверенность выполнения этой деятельности.

Публикационную активность мы вслед за П.Г.Арефьевым [15, с. 49] будем рассматривать как результат исследовательской, инновационной, научно-исследовательской деятельности автора или коллектива авторов, воплощенный в виде научной публикации (статьи в журнале, монографии, тезисов доклада на конференции и т.п.). Самый распространенный сейчас расчет публикационной активности – индекс Хирша. Он является количественной характеристикой продуктивности ученого. Расчет индекса

Хирша основан на количестве публикаций ученого и количестве цитирований этих публикаций. В период подготовки эксперимента все преподаватели университета были зарегистрированы в Научной электронной библиотеке eLibrary (<http://elibrary.ru>). Анализ публикационной активности в дальнейшем производился с помощью данных сайта этой библиотеки.

Еще одна выделенная нами характеристика инновационной продуктивности – выбор инновационных продуктов. Для того, чтобы преподаватель мог осуществить этот выбор, он должен обладать необходимыми компетенциями для участия в создании этих продуктов, уверенностью в своих силах. Выбор более сложных, по экспертным оценкам, инновационных продуктов характеризует активную позицию преподавателя в инновационной деятельности. Для оценки данного показателя нами была разработана матрица самооценки выбора инновационных продуктов (Приложение). На основе анализа «Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» была проведена систематизация возможных инновационных проектов на вузовском и региональном уровне. Список инновационных продуктов для разработки преподавателями был составлен на основе анализа основных направлений федеральной программы развития образования, региональных потребностей и целевых установок стратегии вуза:

- модульная образовательная программа на основе профессионального стандарта;
- электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам (модулям) учебного плана, прошедший сертификацию;
- экспериментальная площадка на базе образовательной организации;
- курсы повышения квалификации и/или курсы дополнительного образования по актуальной тематике с разработкой электронного курса;
- ассоциация педагогов региона;
- учебное (учебно-методическое) пособие;

- научная статья в журнале ВАК;
- научная статья в журнале Scopus.

Исходя из трудозатрат на создание каждого продукта, экспертной комиссией был присвоен нормативный весовой показатель инновационного продукта. Данный показатель нашел отражение в рейтинге НПР. Преподавателям предлагалось определить возможность участия в их создании, выбрав один из следующих вариантов ответа:

- +2 – выберу,
- + 1 – скорее выберу, чем не выберу,
- 1 – скорее не выберу, чем выберу,
- 2 – не выберу.

Для планирования и осуществления исполнительских действий при осуществлении инновационной деятельности имеют значение операционные и когнитивные знания о предмете деятельности. Таким образом, инновационную продуктивность характеризует влияние структурно-информационных и предметно-образовательных барьеров.

Для оценки влияния барьеров использовалась авторская диагностическая карта барьеров инновационной деятельности (Приложение). На основе экспертных оценок к структурно-информационным барьерам отнесены:

- 1) страх получения отрицательных результатов,
- 2) отсутствие методической помощи,
- 3) затруднения в постановке цели своей инновационной деятельности,
- 4) трудности в согласовании цели своей инновационной деятельности с целями организации.

К предметно-образовательным барьерам мы отнесли:

1. Небольшой опыт работы,
2. Недостаточный уровень знаний, умений для выполнения инновационной деятельности,
3. Отсутствие возможности повышения квалификации,

4. Разногласия в коллективе/команде при осуществлении инновационной деятельности.

Преподавателям предлагалось дать оценку влияния барьера на его инновационную деятельность по шкале от 0 до 5 баллов: 0 – отсутствие влияния, 5 – наиболее сильное влияние. По итогам рассчитывается средний балл и дается оценка о степени влияния барьера на инновационную деятельность:

- средний балл более 3,5 – характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров;

- средний балл более 1 и не менее 3,5 – характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров;

- средний балл не более 1 – барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению.

Таким образом, для расчета показателей по критерию «инновационная продуктивность» мы применяли следующие методики:

- индекс Хирша;
- матрица самооценки инновационных продуктов;
- диагностическая карта «Оценка барьеров инновационной деятельности».

Критерий *«самореализация в инновационной деятельности»*, как мы определили в параграфе 3.3, должен демонстрироваться достижениями в реализации инновационной деятельности, признанием этих достижений средой, а также удовлетворенностью преподавателя инновационной средой вуза. Важным показателем данного критерия мы считаем позицию в рейтинге научно-педагогических работников вуза, демонстрирующую не только то, чего достиг преподаватель за определенный период, но и то, что эти достижения признаны средой вуза. Кроме того, принятие условий

рейтинговой оценки свидетельствует о солидарности с основными направлениями изменений в университете. Для оценки данного показателя применялся анализ изменения позиций преподавателя в рейтинге НПП.

Удовлетворенность инновационной средой вуза, на наш взгляд, характеризуется доброжелательными отношениями в коллективе или команде, равными возможностями для профессионального роста, принятием изменений.

Для оценки указанных параметров применялся метод анкетирования. Преподавателям предлагалось оценить по 5-балльной шкале:

- межличностные отношения в коллективе;
- работу в команде по реализации инновационного проекта;
- степень поддержки преподавателем стратегических изменений в вузе;
- возможности профессионального роста, предоставляемые в вузе;
- инновационную деятельность в вузе в целом.

В оценке предоставления возможностей профессионального роста преподавателями рассматривались следующие позиции:

- возможность повышения квалификации;
- возможность научно-профессионального общения в сети Интернет;
- возможность проведения научных исследований на базе вуза;
- возможность реализации инновационных проектов;
- возможность участия в конференциях в других городах или за рубежом;
- возможность методической работы в вузе.

По итогам анкетирования рассчитывался средний балл удовлетворенности и формулировался общий вывод:

- оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 0-1: характеризуется низкой оценкой возможностей реализации инновационной деятельности в вузе, неудовлетворенностью межличностными отношениями, недостаточной поддержкой стратегических изменений;

– оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 2-3: преподаватель в принципе удовлетворен созданными условиями для реализации инноваций в вузе, присутствуют негативные оценки отдельных составляющих инновационной среды;

– оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 4-5: преподавателем дается позитивная оценка условий для приращения профессиональных ресурсов, для реализации инноваций в вузе.

Самореализация преподавателя в инновационной деятельности предполагает отсутствие несоответствия результата деятельности заданным в программе этой деятельности требованиям, то есть отсутствием барьеров рассогласования.

Для оценки влияния барьеров использовалась авторская диагностическая карта барьеров инновационной деятельности (Приложение).

На основе экспертных оценок к барьерам рассогласования отнесены:

- 1) отсутствие навыков рефлексивной деятельности;
- 2) недостаточный опыт в оценке результатов деятельности;
- 3) боязнь несоответствия результата деятельности поставленным целям;
- 4) недостаточный опыт корректировки инновационной деятельности на основе полученных оценок.

Преподавателям предлагалось дать оценку влияния барьера на его инновационную деятельность по шкале от 0 до 5 баллов: 0 – отсутствие влияния, 5 – наиболее сильное влияние. По итогам рассчитывается средний балл и дается оценка о степени влияния барьера на инновационную деятельность:

– средний балл более 3,5 – характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров;

– средний балл более 1 и не менее 3,5 – характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров;

– средний балл не более 1 – барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению.

Таким образом, для расчета показателей по критерию «инновационная продуктивность» мы применяли следующие методики:

- анализ позиций в рейтинге НПП;
- анкетирование удовлетворенности инновационной средой вуза;
- диагностическая карта «Оценка барьеров инновационной деятельности».

Для вовлечения преподавателей в инновационную деятельность мы выделяем следующие уровни: низкий, средний и высокий. Уровни вовлечения могут быть охарактеризованы через описание индикаторов по каждому показателю (таблица 4.3).

Уровни вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность

№ п/п	Критерий	Показатели	Индикаторы уровня вовлечения в инновационную деятельность		
			1-низкий	2-средний	3-высокий
1	Инновационная направленность	Наличие мотивации достижения	<i>Не определено</i> доминирование мотива достижений	Доминирует <i>мотив избегания неудач</i>	Доминирует <i>мотив стремления к успеху</i>
		Уровень готовности к участию в инновационной деятельности	<i>Менее 55 баллов.</i> Характеризуется недостаточным уровнем мотивационно-творческой направленности личности, креативности; низким уровнем сформированных профессиональных способностей (способность к планированию и организации эксперимента, к коррекции своей деятельности, к сотрудничеству и др.) и индивидуальных особенностей (работоспособность, ответственность, уверенность), способствующих эффективному осуществлению инновационной деятельности	<i>От 55 до 84 баллов.</i> Характеризуется достаточным уровнем мотивационно-творческой направленности личности, креативности. Преподаватель обладает профессиональными способностями к определению собственной стратегии поведения в инновационной деятельности. Индивидуальные особенности позволяют осуществлять инновационную деятельность	<i>Не менее 85 баллов.</i> Преподаватель обладает ярко выраженной мотивационно-творческой направленностью личности. Имеет сложившийся комплекс личностных и профессиональных способностей (способности к планированию и организации эксперимента, к коррекции своей деятельности, к сотрудничеству, к самоанализу и рефлексии и др.), обеспечивающий эффективность в осуществлении инновационной деятельности

		Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности	<i>Более 3,5.</i> Характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров в ориентировочной фазе инновационной деятельности	<i>Более 1 и не менее 3,5.</i> Характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров в ориентировочной фазе инновационной деятельности	<i>Не более 1</i> Барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению в ориентировочной фазе инновационной деятельности
2	Инновационная продуктивность	Публикационная активность преподавателя	<i>Отсутствие изменения индекса Хирша.</i> Характеризуется недостаточным уровнем количества публикаций результатов инновационной деятельности и количества цитирований этих результатов	<i>Увеличение индекса Хирша на 1 позицию.</i> Характеризуется достаточным уровнем качества и актуальности публикаций результатов инновационной деятельности	<i>Увеличение индекса Хирша более чем на 1 позицию.</i> Характеризуется высоким уровнем качества и актуальности публикаций результатов инновационной деятельности
		Самооценка выбора инновационных продуктов	<i>Степень выбора – менее 0.</i> Характеризуется отрицательным отношением к собственному участию в инновационной деятельности, неуверенностью успешного выполнения деятельности по созданию инновационных продуктов	<i>Степень выбора – от 0 до 8.</i> Характеризуется положительным отношением к собственному участию в инновационной деятельности, преподаватель выбирает создание инновационных продуктов, имеющих невысокую степень актуальности и трудозатрат	<i>Степень выбора – более 8.</i> Характеризуется положительным отношением к собственному участию в инновационной деятельности, преподаватель демонстрирует активность в выборе инновационных продуктов, при этом выбирая наиболее сложные задачи

		Средняя оценка структурно-информационных барьеров	<p><i>Более 3,5.</i> Характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров в фазе программирования инновационной деятельности</p>	<p><i>Более 1 и не менее 3,5.</i> Характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров в фазе программирования инновационной деятельности</p>	<p><i>Не более 1.</i> Барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению в фазе программирования инновационной деятельности</p>
		Средняя оценка предметно-образовательных барьеров	<p><i>Более 3,5.</i> Характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров при реализации программы инновационной деятельности</p>	<p><i>Более 1 и не менее 3,5.</i> Характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров при реализации программы инновационной деятельности</p>	<p><i>Не более 1.</i> Барьеры практически не оказывают влияние на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению при реализации программы инновационной деятельности</p>
3	Самореализация в инновационной деятельности	Позиция в рейтинге научно-педагогических работников	<p><i>Не участвует в рейтинге преподавателей в вузе.</i> Характеризуется низкой активностью преподавателя в инновационных проектах, значимых для вуза</p>	<p><i>Участвует в рейтинге преподавателей.</i> Преподаватель проявляет активность в реализации инновационных проектов; показывает недостаточно высокие результаты в осуществлении этой деятельности</p>	<p><i>Присутствует положительная динамика позиций в рейтинге преподавателей.</i> Демонстрирует принятие стратегических направлений деятельности вуза, активен в осуществлении инновационных проектов,</p>

					показывает высокие результаты этой деятельности
	Удовлетворенность инновационной средой вуза	<i>Оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 0-1.</i> Характеризуется низкой оценкой возможностей реализации инновационной деятельности в вузе, неудовлетворенность межличностными отношениями, недостаточной поддержкой стратегических изменений	<i>Оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 2-3.</i> Преподаватель в принципе удовлетворен созданными условиями для реализации инноваций в вузе, присутствуют негативные оценки отдельных составляющих инновационной среды	<i>Оценка возможностей своего профессионального роста в вузе – 4-5.</i> Преподавателем дается позитивная оценка условий для приращения профессиональных ресурсов, для реализации инноваций в вузе	
	Средняя оценка барьеров рассогласования	<i>Более 3,5.</i> Характеризуется высокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, значительными усилиями по преодолению барьеров в контрольно-корректировочной фазе инновационной деятельности	<i>Более 1 и не менее 3,5.</i> Характеризуется невысокой степенью влияния барьеров на инновационную деятельность, не требуется значительных усилий по преодолению барьеров в контрольно-корректировочной фазе инновационной деятельности	<i>Не более 1.</i> Барьеры практически не оказывают влияния на эффективность инновационной деятельности, не требуют усилий по их преодолению в контрольно-корректировочной фазе инновационной деятельности	

Целью констатирующего эксперимента являлось получение первичных данных об уровне вовлечения преподавателей в инновационную деятельность с помощью предложенных диагностических средств и определение экспериментальной и контрольной группы участников университета. Констатирующий эксперимент проводился в период с 01.09.2014 г. по 01.01.2015 г. на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К.Минина».

На констатирующем этапе эксперимента проводилась оценка следующих показателей:

- наличие мотивации достижения;
- уровень готовности к участию в инновационной деятельности;
- оценка барьеров инновационной деятельности;
- самооценка выбора инновационных продуктов;
- удовлетворенность инновационной средой вуза.

Были зафиксированы: индекс Хирша и участие в рейтинге участников проекта на момент начала эксперимента.

Для определения мотивации достижения применялся тест-опросник А.Мехрабиана в адаптации М.Ш.Магомед-Эминова и формулировался вывод о характере мотивации:

- если сумма набранных баллов оказалась в интервале от 165 до 210, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху;
- если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи;
- если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

Результаты опроса представлены на рисунке 4.2.

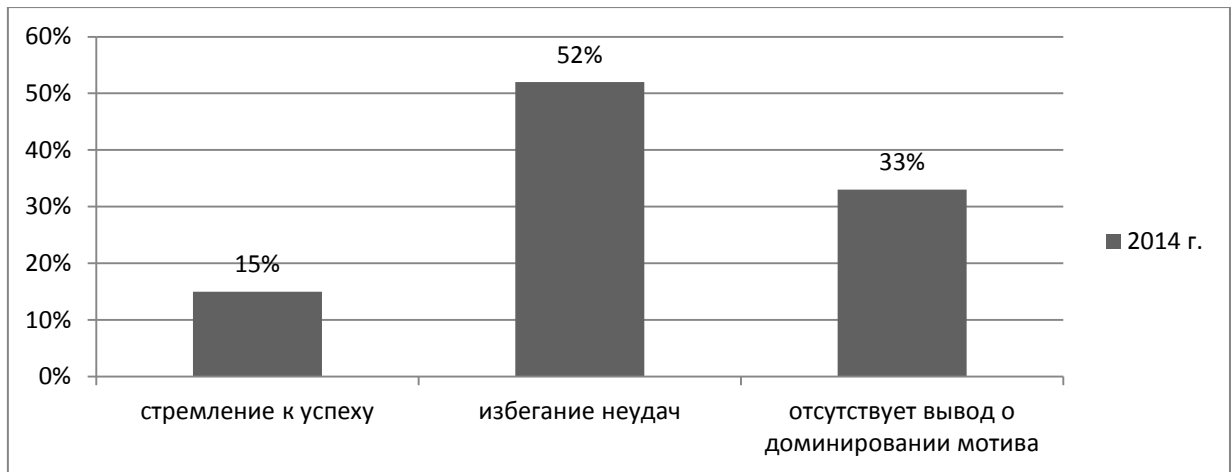


Рисунок 4.2. Результаты определения мотивации достижения на констатирующем этапе эксперимента

Данные опроса свидетельствуют, что на констатирующем этапе эксперимента у 15% участников опроса в качестве мотива достижения доминирует стремление к успеху, у 52% – избегание неудачи.

При исследовании уровня готовности участия преподавателя в инновационной деятельности мы предложили оценить по 5-балльной шкале сформированность каждого компонента: мотивационно-ценностная ориентация личности; креативность; профессиональные способности к осуществлению инновационной деятельности; а также особенности личности преподавателя. Полученные результаты позволяют определить уровень готовности преподавателей к осуществлению инновационной деятельности (высокий уровень – от 85 до 105 баллов, средний уровень – от 55 до 84 баллов; низкий уровень – менее 55 баллов).

Результаты исследования уровня инновационной направленности преподавателя представлены на рисунке 4.3.

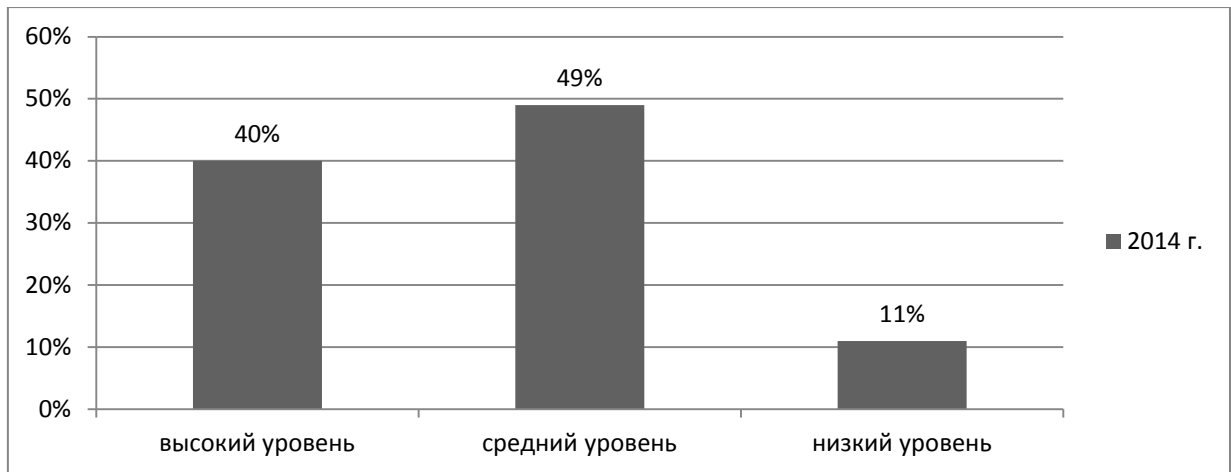


Рисунок 4.3. Уровень готовности преподавателя к инновационной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Данные, полученные в результате опроса, свидетельствуют, что 40% преподавателей имеют высокий уровень готовности к инновационной деятельности. Эти преподаватели в большой степени заинтересованы в творческой деятельности, стремлении к самосовершенствованию, к получению высокой оценки со стороны администрации. Средний уровень готовности имеют 49% преподавателей, низкий уровень – 11% преподавателей. При этом низкими оценками были отмечены критерии, характеризующие профессиональные способности: способность к планированию эксперимента, владение методами педагогического исследования, а также способность разработки авторской концепции. Именно у этой группы преподавателей отсутствует стремление к риску и стремление к лидерству. Все преподаватели считают себя достаточно креативными, однако ряд преподавателей осознает недостаточную методическую готовность при осуществлении инновационной деятельности. Собственные индивидуальные особенности (работоспособность, уверенность в себе, ответственность) преподаватели оценивают достаточно высоко.

Чтобы определить наиболее распространенные среди преподавателей барьеры инновационной деятельности, мы предложили оценить каждый из них по пятибалльной шкале (от 0 до 5 баллов – в зависимости от степени влияния барьеров на деятельность преподавателя). Данные, полученные в

результате опроса в начале эксперимента, позволили сделать вывод о наличии у преподавателей достаточно серьезных барьеров, препятствующих им в освоении инноваций.

Наиболее высокими баллами преподаватели оценили ценностно-информационные барьеры (средний балл – 3,5), которые оказывают влияние в ориентировочной фазе деятельности (рисунок 4.4). Их наличие связано с дефицитом информации и мотивации к инновационной деятельности. Поэтому первоочередной задачей эксперимента было создание эффективной системы информированности и мотивации к инновационной деятельности.

Следующими по степени влияния были отмечены барьеры рассогласования (средний балл – 3,1), которые имеют значение в контрольно-корректировочной фазе деятельности. Их наличие связано с предполагаемым несоответствием результата инновационной деятельности заданным в программе этой деятельности требованиям.

Чуть менее значимыми преподаватели посчитали структурно-информационные барьеры (средний балл – 2,7) и предметно-образовательные барьеры (средний балл – 2,5). Тем не менее и здесь есть барьеры, имеющие достаточно высокий балл: среди структурно-информационных барьеров это трудности в постановке цели своей инновационной деятельности – 3,3 балла; среди предметно-образовательных барьеров это отсутствие возможности повышения квалификации по актуальным проблемам – 3,6 балла.

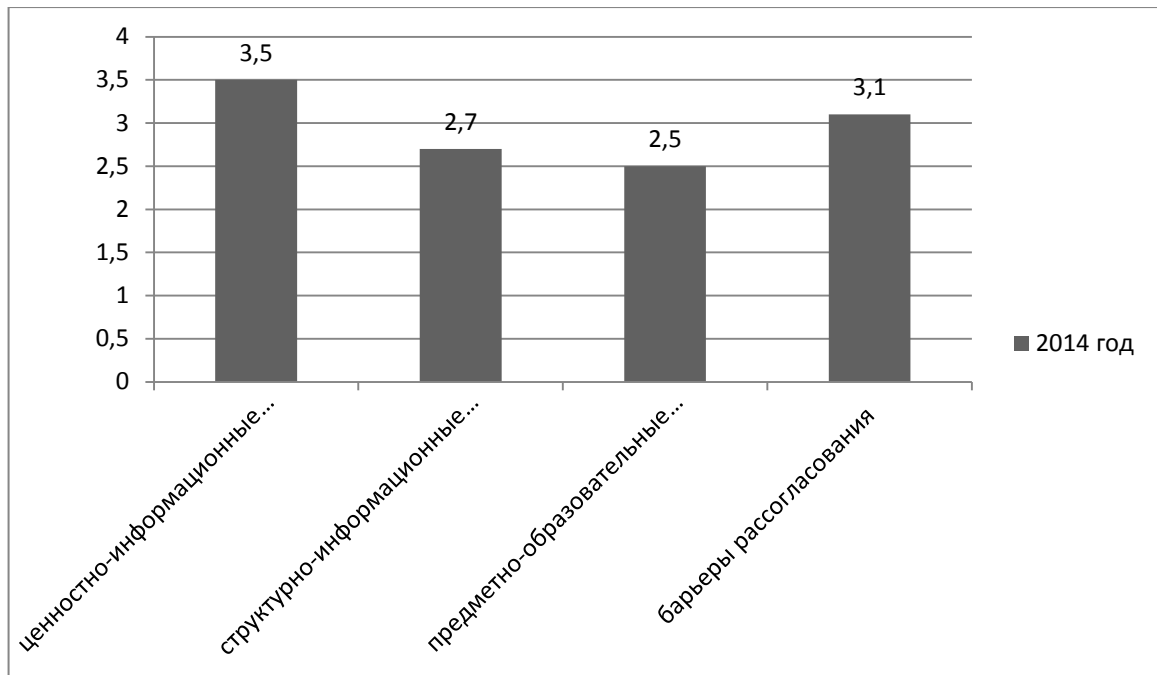


Рисунок 4.4. Оценка барьеров инновационной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

Оценки барьеров в виде среднего балла представлены в таблице 4.4. Максимальный средний балл был у 4% участников и составлял 4,5 балла. Минимальный средний балл был у 9% участников и составлял 1,2 балла.

Таблица 4.4

Оценка барьеров инновационной деятельности на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Формулировка барьеров	Средний балл
<i>Ценностно-информационные барьеры</i>		3,5
1.1	Слабая информированность о возможных инновациях (инновационных проектах)	4,5
1.2	Убеждение, что можно обойтись и без инноваций (изменений)	2
1.3	Отсутствие материальных и/или моральных стимулов к инновационной деятельности	3,2
1.4	Недостаточное материально-техническое оснащение инновационного процесса	4,1
<i>Структурно-информационные барьеры</i>		2,7
2.1	Страх получения отрицательных результатов	2
2.2	Отсутствие методической помощи	3,1
2.3	Затруднения в постановке цели своей инновационной деятельности (проекта)	3,3
2.4	Трудности в согласовании цели своей инновационной	2,6

	деятельности с целями организации	
<i>Предметно-образовательные барьеры</i>		2,5
3.1	Небольшой опыт работы	2,2
3.2	Недостаточный уровень знаний, умений для выполнения инновационной деятельности	2,1
3.3	Отсутствие возможности повышения квалификации	3,6
3.4	Разногласия в коллективе/команде при осуществлении инновационной деятельности (проекта)	2
<i>Барьеры рассогласования</i>		3,1
4.1	Отсутствие навыков рефлексивной деятельности	2,6
4.2	Недостаточный опыт в оценке результатов деятельности	2,8
4.3	Боязнь несоответствия результата деятельности поставленным целям	3,1
4.4	Недостаточный опыт корректировки инновационной деятельности (дальнейшего развития проекта) на основе полученных оценок	3,9

В целом же в качестве позитивного момента мы отметили, что преподаватели достаточно объективно старались дать оценку барьерам, которые препятствуют инновационной деятельности. Такое объективное оценивание позитивно скажется на процессе их преодоления.

Список инновационных продуктов для разработки преподавателями был составлен на основе анализа основных направлений федеральной программы развития образования, региональных потребностей и целевых установок стратегии вуза. Исходя из трудозатрат на создание каждого продукта, экспертной комиссией был присвоен нормативный весовой показатель инновационного продукта. Данный показатель нашел отражение в рейтинге НПР. Выбор инновационных продуктов на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 4.5.

Список инновационных продуктов

№ п/п	Наименование	Кол-во баллов	Кол-во преподавателей, осуществивших выбор
1	Модульная ОПОП на основе профессионального стандарта	5	81
2	Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам (модулям) учебного плана, прошедший сертификацию	3	12
3	Экспериментальная площадка на базе образовательной организации	4	33
4	Курсы повышения квалификации и/или курсы дополнительного образования по актуальной тематике с разработкой электронного курса	3	15
5	Ассоциация педагогов региона	4	12
6	Учебное (учебно-методическое) пособие	2	128
7	Научная статья в журнале ВАК	2	234
8	Научная статья в журнале Scopus	5	3

Большее число преподавателей осуществило выбор инновационных продуктов, имеющих меньшую весовую категорию: учебное (учебно-методическое) пособие и научная статья в журнале ВАК. Создание выбранных видов продуктов не вызывает затруднений у преподавателей, поскольку такой вид выражения результатов их профессиональной деятельности является традиционным и не требует от преподавателя дополнительных вложений в виде обучения, методической и инструментальной поддержки.

Для оценки удовлетворенности инновационной средой вуза применялся метод анкетирования. Преподавателям предлагалось оценить по 5-балльной шкале:

- степень поддержки преподавателем стратегических изменений в вузе;
- возможности профессионального роста, предоставляемые в вузе;
- инновационную деятельность в вузе в целом.

Результаты оценки определялись средним баллом и представлены на рисунок 4.5.

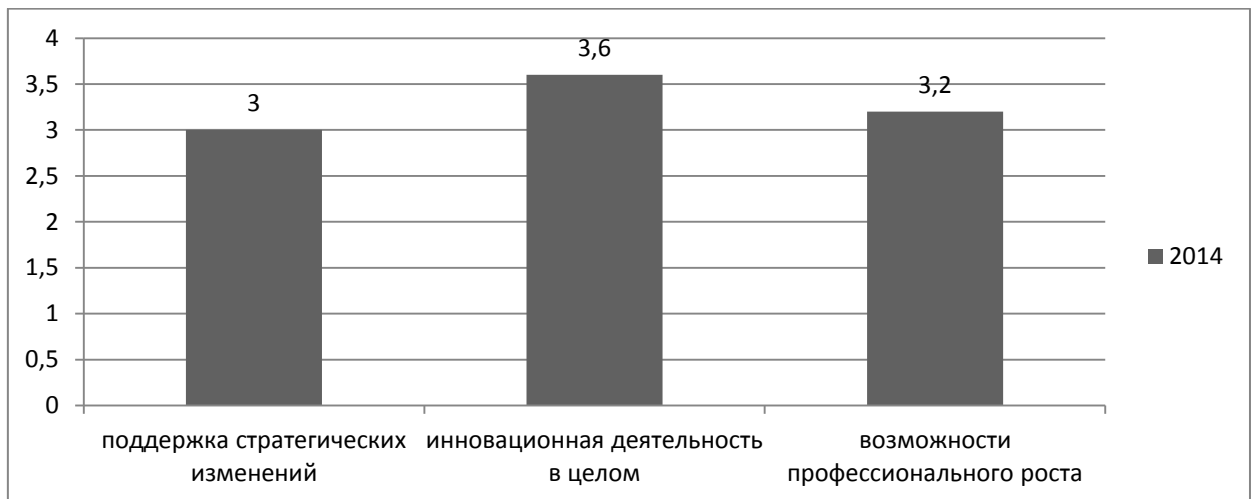


Рисунок 4.5. Оценка параметров удовлетворенности преподавателями инновационной средой вуза на констатирующем этапе эксперимента

В оценке предоставления возможностей профессионального роста преподавателями был зафиксирован следующий средний балл:

- возможность повышения квалификации – 3,6;
- возможность научно-профессионального общения в сети Интернет – 3,3;
- возможность проведения научных исследований на базе вуза – 3,2;
- возможность реализации инновационной деятельности – 3;
- возможность участия в конференциях в других городах или за рубежом – 2,5;
- возможность методической работы в вузе – 3,8.

С целью дальнейшего мониторинга публикационной активности в 2014 году был зафиксирован индекс Хирша преподавателей НГПУ им.К.Минина. В целом по вузу индекс Хирша составил 11 баллов. Он выражает количественную характеристику публикационной продуктивности

научно-педагогических работников вуза. Размах этой величины составлял от 0 до 14.

Одним из показателей самореализации преподавателя в инновационной среде вуза нами рассматривается участие преподавателей в рейтинге показателей активности деятельности научно-педагогических работников. Технология рейтинговой оценки, как мы уже описывали в главе 3, позволяет направлять деятельность преподавателей в соответствии со стратегическими и приоритетными целями университета и является элементом системы управления развитием персонала. Численность научно-педагогических работников университета, участвующих в рейтинге показателей активности деятельности, представлена на рисунке 4.6.

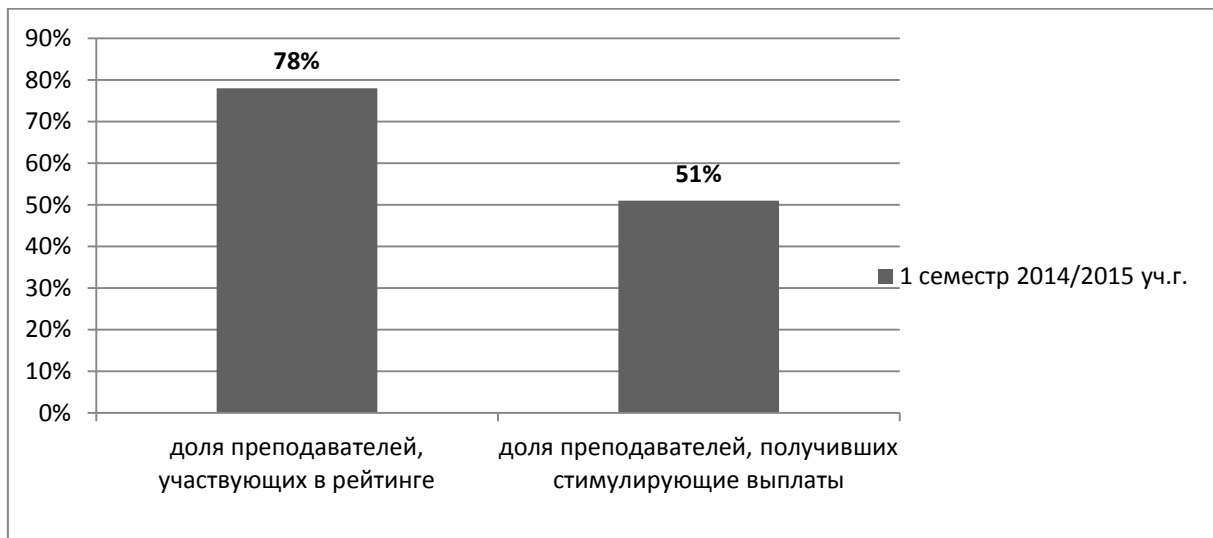


Рисунок 4.6. Численность НПП, участвующих в рейтинге показателей активности деятельности (в % от штатного числа НПП) на констатирующем этапе эксперимента

Единые требования и отсутствие субъективных суждений в оценке показателей эффективности обеспечивают преподавателям равные возможности в осуществлении инновационной деятельности. Принятие условий рейтинговой оценки свидетельствует о солидарности с основными направлениями изменений в вузе.

В результате проведенных исследований была получена первичная информация об уровне вовлечения преподавателей в инновационную

деятельность. В исследовании принимали участие 376 преподавателей Нижегородского государственного педагогического университета имени К.Минина, из них:

Высокий уровень вовлечения имеют 56 чел., 15%

Средний уровень вовлечения имеют 196 чел., 52%

Низкий уровень вовлечения имеют 124 чел., 33%.

На основе исследований была сформирована экспериментальная группа (ЭГ) преподавателей методом случайной выборки, общее число преподавателей в экспериментальной группе – 130 человек. Результаты измерений на констатирующем этапе эксперимента в этой выборке представлены в таблице 4.6.

Таблица 4.6

Результаты диагностики показателей вовлечения в инновационную деятельность преподавателей экспериментальной группы до эксперимента

Показатели	Уровень	До эксперимента	
		чел.	%
Наличие мотивации достижения	1	18	14%
	2	71	55%
	3	41	31%
Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности	1	51	39%
	2	68	52%
	3	11	9%
Уровень готовности к участию в инновационной деятельности	1	14	11%
	2	64	49%
	3	52	40%
Публикационная активность преподавателя	1	76	59%
	2	46	35%
	3	8	6%
Средняя оценка структурно-информационных барьеров	1	43	33%
	2	78	60%
	3	9	7%
Средняя оценка предметно-	1	34	26%

образовательных барьеров	2	83	64%
	3	13	10%
Самооценка выбора инновационных продуктов	1	48	37%
	2	78	60%
	3	4	3%
Удовлетворенность инновационной средой вуза	1	23	18%
	2	94	72%
	3	13	10%
Средняя оценка барьеров рассогласования	1	21	16%
	2	83	64%
	3	26	20%
Позиция в рейтинге НПР	1	10	8%
	2	56	43%
	3	64	49%

4.3. Динамика инновационной активности преподавателей вуза в ходе формирующего этапа эксперимента

Целью формирующего этапа эксперимента являлось практическое обоснование разработанной модели и технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Данная работа по проверке эффективности модели и технологий вовлечения осуществлялась на базе Нижегородского государственного педагогического университета им.К.Минина с 2014 по 2017 годы.

Для реализации технологии организации инновационной среды были созданы следующие условия:

- в форму индивидуального рейтинга включены позиции, отражающие участие преподавателей в инновационных проектах;
- сформированы проектные группы («команды изменений»), создан лабораторный комплекс для проведения исследований;
- созданы локальные акты о закреплении и распределении функциональных обязанностей, делегировании полномочий.

Форма индивидуального рейтинга преподавателей вуза являлась подвижной на протяжении проведения эксперимента и менялась в зависимости от поставленных целей развития вуза.

Так, в 2014 году рейтинг включал в себя следующие позиции инновационной деятельности в образовании:

1. Разработка новых образовательных программ по магистратуре, бакалавриату.
2. Эффективность ОПОП: обновление РПД, разработка ФОС.
3. Наполнение блога в соответствии с требованиями.
4. Написание внешних рецензий на учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации, тексты лекций, лабораторные практикумы, учебные программы, отзывов на диссертационные исследования.
5. Экспертная деятельность по проблемам образования.
6. Использование в учебном процессе электронного учебного курса (в т.ч. курса дополнительного образования), разработанного в ЭОС Мининского университета (Moodle).
7. Внутренняя экспертиза ЭУМКД, разработанного в LMS Moodle (не более двух НПП из числа сотрудников вуза, вне зависимости от участия в рейтинговой оценке).
8. Использование электронной образовательной среды Мининского университета (Moodle) для проведения итогового тестового контроля.
9. Проведение курсов повышения квалификации и/или курсов дополнительного образования.
10. Регистрация электронного ресурса (ОФЭРНиО).
11. Наличие статей, изданных в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями (подтверждается ксерокопиями титульного листа сборника, оглавления, списка литературы, ссылками на ресурс):

– Web of Science/Scopus (не более двух авторов из числа сотрудников вуза);

– из перечня ведущих периодических изданий ВАК (не более двух авторов из числа сотрудников вуза).

12. Публикация учебников, учебных и учебно-методических пособий, монографий (прилагается копия титульного листа и листа выходными данными).

13. Деятельность по развитию УМО по педагогическому образованию Нижегородской области (подтверждается копией соглашения о сотрудничестве между УМО и ОО): проведение семинаров, конференций, мастер-классов, вебинаров и иных мероприятий (в соответствии с планом работы УМО) с размещением информации об их результатах на официальных сайтах организаций-партнеров.

14. Организация деятельности ассоциации учителей-предметников.

15. Участие в деятельности экспериментальной площадки (подтверждается копией договора, программой, планом работы, отчетом о деятельности).

16. Регистрация электронного ресурса (ОФЭРНиО).

17. Руководство НОУ (секцией НОУ) школьников.

В 2015 году рейтинг деятельности преподавателей был изменен:

1) *Исключены показатели:*

– Разработка новых образовательных программ по магистратуре, бакалавриату;

– Эффективность ОПОП: обновление РПД, разработка ФОС;

– Наполнение блога в соответствии с требованиями;

– Защита аспирантов и соискателей, защита докторантов;

– Регистрация электронного ресурса (ОФЭРНиО).

2) *Введены новые показатели (или изменена формулировка):*

2.1. Работа по программе модернизации учебного процесса

2.1.1. для члена рабочей группы проекта:

- разработка нормативной документации по проекту (на 1 участника);
- проведение методического семинара по проекту;
- разработка методического сопровождения проекта;

2.1.2. для участника мероприятия проекта:

- проектирование образовательных результатов на основе профессионального стандарта;
- разработка программы «универсального бакалавриата»;
- применение «дневника рефлексии» в образовательном процессе.

2.2. Проведение курсов повышения квалификации и/или курсов дополнительного образования с разработкой электронного курса в ЭОИС Мининского университета.

2.3. Экспертная деятельность по проблемам образования, написание отзыва ведущей организации.

2.4. Использование в учебном процессе электронного учебного курса, разработанного в ЭОС (Moodle)

2.5. Победа в профессиональных конкурсах, проводимых по приказам органов исполнительной власти РФ, зарубежных государств.

2.6. Увеличение индекса Хирша.

2.7. Регистрация электронного ресурса (ОФЭРНиО).

2.8. Реализация ОПОП, совместно разрабатываемых и утверждаемых двумя и более организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

2.9. Организация деятельности ассоциации педагогов Нижегородской области.

2.10. Участие в деятельности НОУ школьников «Эврика»:

- руководство НОУ школьников (10, 11 класс), занявших на региональном этапе 1, 2, 3 места;
- руководитель направления НОУ;
- руководитель секции на итоговой региональной конференции.

В 2016 году рейтинг преподавателей включал следующие показатели:

1. Работа по программе модернизации учебного процесса

1.1. для члена рабочей группы проекта:

– разработка нормативной документации по проекту (на одного участника);

– проведение методического семинара по проекту;

– разработка методического сопровождения проекта;

– организация и проведение апробации разработанной модели.

1.2. для участника мероприятия проекта:

– разработка оценочных средств по дисциплине (модулю);

– разработка программы модуля;

– участие в апробации образовательной модели.

2. Написание внешних рецензий на учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации, тексты лекций, лабораторные практикумы, учебные программы, отзывов на диссертационные исследования.

3. Экспертная деятельность по проблемам образования (копия письма, зарегистрированного по правилам ведения документооборота в ОДО Мининского университета, копия приказа), написание отзыва ведущей организации (копия отзыва).

4. Использование в учебном процессе электронного учебного курса, разработанного в ЭОС Мининского университета (Moodle) (не более двух НПР из числа сотрудников вуза, вне зависимости от участия в рейтинговой оценке) (учитывается одна из нижеперечисленных позиций):

– курса, прошедшего внутреннюю экспертизу не менее чем на 55 баллов;

– курса, не подававшегося на экспертизу.

Внутренняя экспертиза ЭУМКД, разработанного в LMS Moodle (не более двух НПР из числа сотрудников вуза, вне зависимости от участия в рейтинговой оценке).

5. Использование электронной образовательной среды Мининского университета (Moodle) для проведения итогового тестового контроля.

6. Проведение курсов повышения квалификации и/или курсов дополнительного образования с разработкой электронного курса в ЭОИС Мининского университета.

7. Регистрация электронных образовательных курсов (Moodle) (правообладатель – Мининский университет), прошедших внутреннюю экспертизу (учитывается не более двух авторов из числа сотрудников вуза) (прилагается копия свидетельства).

8. Наличие статей, изданных в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями (подтверждается ксерокопиями титульного листа сборника, оглавления, списка литературы, ссылками на ресурс):

– Web of Science/Scopus (не более пяти авторов из числа сотрудников вуза);

– из перечня ведущих периодических изданий ВАК (не более двух авторов из числа сотрудников вуза).

9. Публикация учебников, учебных и учебно-методических пособий, монографий (прилагается копия титульного листа и листа выходными данными).

10. Увеличение индекса Хирша

11. Деятельность по развитию УМО по педагогическому образованию Нижегородской области (подтверждается копией соглашения о сотрудничестве между УМО и ОО): проведение семинаров, конференций, мастер-классов, вебинаров и иных мероприятий (в соответствии с планом работы УМО) с размещением информации об их результатах на официальных сайтах организаций-партнеров.

12. Организация деятельности ассоциации педагогов Нижегородской области (подтверждается копией положения об ассоциации, планом работы, отчетом о проведенных мероприятиях).

13. Участие в деятельности экспериментальной площадки (подтверждается копией договора, программой, планом работы, отчетом о деятельности).

14. Участие в деятельности НОУ школьников «Эврика»:

- руководство НОУ школьников (10, 11 класс), занявших на региональном этапе 1, 2, 3 места);
- руководитель направления НОУ;
- руководитель секции на итоговой региональной конференции.

Можно видеть, что показатели деятельности преподавателей содержат возможность разработки всего перечня инновационных образовательных продуктов, установленных нами в параграфе 1.1 на основе анализа Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы.

Таким образом, позиции рейтинга являлись не только мотивирующим, но и информирующим компонентом вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность. Преподаватели, ориентируясь на показатели рейтинга, могли выбрать наиболее актуальные для себя проекты и получить информацию о том, какие баллы рейтинга они получают по итогам создания инновационных продуктов. Информированность о приоритетных для вуза направлениях деятельности позволяла преподавателям соотносить цели своего профессионального развития со стратегическими целями вуза.

Деятельность проектных групп регламентирована локальными актами, включающими паспорт проекта, «дорожную карту» проекта, которые определяли задачи, функционал, результат и индикаторы достижения результата для каждой проектной линии. Приказом ректора был утвержден Паспорт проекта «Модернизация образовательной деятельности – новые логистические решения», назначен руководитель проекта, сформированы

«команды изменений» по каждой проектной линии, определена программа реализации проекта.

Для обеспечения информирования о реализации проекта была создана страница в электронной образовательной среде вуза: раздел «Проектный офис» (<https://ya.mininuniver.ru/po/14>), содержащий информацию по проектной деятельности (протоколы совещаний проектных групп, ежемесячные отчеты проектных групп), приказы по проектной деятельности, иную полезную информацию. Доступ к ней преподавателям обеспечен через их личные кабинеты в ЭОС Мининского университета.

Таким образом, были созданы условия реализации технологии организации инновационной среды Мининского университета:

- наличие индивидуального рейтинга преподавателя;
- наличие доступа к информации в электронной информационно-образовательной среде вуза;
- наличие в структуре вуза лабораторного комплекса, научно-исследовательских подразделений, проектных групп, «команд изменений»;
- наличие локальных актов о закреплении и распределении функциональных обязанностей, делегирование полномочий.

Ожидаемым результатом реализации условий технологии организации инновационной среды должен быть следующий: повышение числа преподавателей вуза, имеющих инновационную направленность, выражающуюся мотивацией достижения и готовностью к участию в инновационной деятельности, отсутствием ценностно-информационного барьера инновационной деятельности. Результаты мониторинга инновационной направленности показали, что в итоге проведенных мероприятий увеличилось число преподавателей в экспериментальной группе, обладающих мотивацией достижения, готовностью к инновационной деятельности, у которых отсутствуют ценностно-информационные барьеры инновационной деятельности (таблица 4.7).

Динамика численности преподавателей по уровням инновационной направленности до и после эксперимента

Показатели	Уровень	До эксперимента		После эксперимента	
		чел.	%	чел.	%
Наличие мотивации достижения	1	18	14%	3	2%
	2	71	55%	36	28%
	3	41	31%	91	70%
Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности	1	51	39%	5	4%
	2	68	52%	65	50%
	3	11	9%	60	46%
Уровень готовности к участию в инновационной деятельности	1	14	11%	4	3%
	2	64	49%	26	20%
	3	52	40%	100	77%

В Мининском университете был создан перечень инновационных проектов в рамках реализации стратегии университета. Преподаватели могли войти в рабочую группу любого из перечисленных проектов, поддерживаемых вузом. Также преподаватели могли реализовать свой проект в рамках профессиональных интересов. Для таких проектов была создана система поддержки внутренних грантов. Так, в 2014 году на конкурс была подана 21 заявка (поддержано – 3), в 2015 году – 21 заявка (поддержано – 3), в 2016 году – 24 заявки (поддержано – 15).

В процессе реализации проекта «Модернизация образовательной деятельности – новые логистические решения» были организованы проектные сессии – проектировочные семинары и тренинги для членов «команд изменений». Результатом проектных сессий являлись разработки

концепций, методических материалов, презентаций по каждой проектной линии. Далее эти разработки транслировались на всех участников проекта с помощью научно-методических семинаров, дискуссий, индивидуальных консультаций.

Приведем некоторые результаты проекта.

За период реализации проекта проведены:

- 12 научно-методических семинаров и вебинаров (тематика: «Технология проектирования модульных ОПОП в идеологии модернизации педагогического образования РФ»; «Проектирование программы модулей общекультурных (универсальных) компетенций для педагогических направлений подготовки»; «Проектирование содержания учебного события в программе модуля»; «Концептуальные основы разработки оценочных средств»; «Технологии рефлексивной деятельности» и другие);

- 3 мастер-класса («Электронные сервисы Мининского университета» «Силлабус дисциплины как инструмент управления самостоятельной работой обучающихся» и «Организация рефлексии: осознанное профессиональное развитие»);

- 3 круглых стола «Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся»; «Итоги апробации и перспективы внедрения модели управления самостоятельной работой обучающихся»; «Организация внутреннего аудита и внешней экспертизы ОПОП» (с привлечением экспертов);

- дискуссионная площадка «Экспертиза ЭУМК: перспективы развития»;

- деловая игра «Модели управления ОПОП».

Издано 156 статей по итогам проекта, 5 методических пособий, 2 монографии.

Подготовлено 6 проектов нормативно-правовых документов (положений, регламентов, инструкций), позволяющих в дальнейшем регламентировать деятельность вуза.

Была предусмотрена обратная связь с участниками проекта как в обсуждении рассматриваемых и внедряемых инноваций, так и в обеспечении помощи при возникновении профессиональных затруднений. На основе анализа обращений к специалистам той или иной категории (психолог, специалист учебно-методического управления, руководитель проектной группы, специалист в профессиональной области) были разработаны и предложены преподавателям курсы повышения квалификации по следующей тематике: «Информационно-коммуникационные технологии в деятельности преподавателя», «Разрабатываем и управляем ЭУМК», «Стресс-менеджмент», «Проектирование и реализация образовательных программ». Кроме того, в соответствии с индивидуальной картой развития преподавателя была сформирована программа повышения квалификации и стажировок преподавателей на 3 года.

В качестве *средств* реализации технологии с учетом применения рефлексивных методов применялись: диагностические карты, онлайн-опросы, дневники (журналы) рефлексии, игротехники.

Таким образом, были созданы условия реализации технологии формирования профессионально-личностных ресурсов:

- наличие системы планирования и организации повышения квалификации преподавателей с учетом потребностей профессионального и личностного роста;
- участие преподавателей в инновационных проектах;
- наличие возможности академической мобильности преподавателей;
- наличие возможности самооценки профессиональных затруднений.

Ожидаемым результатом реализации условий технологии организации инновационной среды должно быть повышение уровня инновационной продуктивности преподавателей вуза. Результаты мониторинга инновационной продуктивности преподавателей в вузе показали, что в итоге проведенных мероприятий увеличилось число преподавателей, у которых:

- выросла публикационная активность по итогам реализации инновационной деятельности;
- выросла самооценка выбора инновационных продуктов, демонстрирующая их уверенность выполнения этой деятельности;
- отсутствуют структурно-информационные барьеры и предметно-образовательные барьеры.

В таблице 4.8 показана динамика изменения инновационной продуктивности преподавателей вуза в экспериментальной группе в процентах к общему числу выборки.

Таблица 4.8

Динамика численности преподавателей по уровням инновационной продуктивности до и после эксперимента

Показатели	Уровень	До эксперимента		После эксперимента	
		чел.	%	чел.	%
Публикационная активность преподавателя	1	76	59%	0	0%
	2	46	35%	11	8%
	3	8	6%	119	92%
Средняя оценка структурно-информационных барьеров	1	43	33%	2	2%
	2	78	60%	67	52%
	3	9	7%	61	47%
Средняя оценка предметно-образовательных барьеров	1	34	26%	1	1%
	2	83	64%	48	37%
	3	13	10%	81	62%
Самооценка выбора инновационных продуктов	1	48	37%	3	2%
	2	78	60%	32	25%
	3	4	3%	95	73%

Как мы уже упоминали в параграфе 4.1, с целью информирования и эффективного сопровождения реализации проекта была создана консалтинговая служба в ЭИОС Мининского университета.

В соответствии с определенными в параграфе 4.1 направлениями деятельности службы консалтинга были сформированы разделы

электронного сервиса и определен их содержательный контент (таблица 4.9). Содержательный контент службы сопровождения размещен на платформе системы дистанционного обучения LMS Moodle на сайте НГПУ имени К.Минина: <http://moodle.mininuniver.ru/course/view.php?id=3078>.

Таблица 4.9

Содержание деятельности службы консалтинга в Мининском университете

№ п/п	Направление деятельности службы консалтинга	Раздел веб-ресурса службы консалтинга	Наполнение раздела
1	Диагностическое	Задай вопрос специалисту	Электронная форма для формулировки вопросов специалистам различных категорий (психолог, специалист УМУ, руководитель проектной группы, специалист в профессиональной области) и получения ответов
		Журнал регистрации	Электронная форма фиксации затруднений по заданным направлениям деятельности преподавателя (заполнение электронных ведомостей, разработка электронного курса, проектирование программы модуля (дисциплины), разработка оценочных средств и т.п.)
		Диагностические карты	Электронная форма диагностических карт образовательных потребностей, мотивации, готовности к инновационной деятельности, удовлетворенности инновационной средой и т.д.

2	Образовательное	Электронные курсы и программы ДПО	Открытые для преподавателей электронные образовательные курсы по актуальным вопросам. Электронная форма регистрации на программы повышения квалификации, реализуемые в университете. Электронные учебно-методические комплексы по программам дополнительного профессионального образования
		Дискуссионные площадки	Открытые ресурсы для обсуждения актуальных проблем (дискуссионные площадки)
3	Информационное	Новости и объявления	Оперативное уведомление о важных событиях и планируемых мероприятиях
		Новостной форум проектов	Отчеты и материалы по итогам деятельности проектных групп
4	Аналитическое	Индивидуальное развитие сотрудника	Индивидуальная карта персонального развития, Индивидуальный план и отчет деятельности преподавателя; План и отчет деятельности кафедры, факультета

Таким образом, деятельность службы сопровождения позволила:

- проводить диагностику образовательных потребностей преподавателей для развития их профессионализма с учетом стратегических целей организации;
- обеспечить индивидуальное консультирование преподавателей и сотрудников по поиску разрешения педагогических проблем;
- обеспечить планирование и организацию повышения квалификации сотрудников с учетом потребностей профессионального и

личностного роста, а также с учетом развития организации и системы образования в целом;

- оказывать помощь в выборе образовательных программ из существующего множества;

- вести электронные обучающие курсы в системе Moodle;

- создать банк актуального педагогического опыта;

- проводить анализ индивидуального развития сотрудника;

- выявлять возникающие педагогические проблемы.

Таким образом, были созданы условия реализации технологии консалтинга, включающие:

- службу сопровождения профессиональной деятельности преподавателя (службу консалтинга);

- веб-сервис, обеспечивающий обратную связь;

- определение модератора службы сопровождения.

Ожидаемым результатом реализации условий технологии консалтинга должно быть повышение уровня самореализации в инновационной деятельности преподавателей вуза. Результаты мониторинга показали, что в итоге проведенных мероприятий увеличилось число преподавателей, у которых:

- высокий уровень удовлетворенности инновационной средой вуза;

- низкий уровень влияния барьеров расогласования на результативность инновационной деятельности;

- повысилась позиция в индивидуальном рейтинге НПР.

В таблице 4.10 показана динамика изменения самореализации в инновационной деятельности преподавателей вуза в экспериментальной группе в процентах к общему числу выборки.

**Динамика численности преподавателей по уровням самореализации
в инновационной деятельности до и после эксперимента**

Показатели	Уровень	До эксперимента		После эксперимента	
		чел.	%	чел.	%
Удовлетворенность инновационной средой вуза	1	23	18%	8	6%
	2	94	72%	13	10%
	3	13	10%	109	84%
Средняя оценка барьеров рассогласования	1	21	16%	0	0%
	2	83	64%	51	39%
	3	26	20%	79	61%
Позиция в рейтинге НПР	1	10	8%	0	0%
	2	56	43%	3	2%
	3	64	49%	127	98%

Таким образом, положительная динамика показателей вовлечения по критерию «самореализация в инновационной деятельности» демонстрирует возможности демонстрации достижений реализации инновационной деятельности и признания этих достижений средой, соответствие результата деятельности планируемыми целям и требованиям.

**4.4. Оценка результатов экспериментальной апробации
технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную
деятельность**

Различия между показателями вовлечения в инновационную деятельность преподавателей в уровне и динамике изучаемых показателей определялись на основе Т-критерия Стьюдента. Указанный критерий позволяет определить статистическую значимость различий средних величин при сравнении, в нашем случае – двух связанных совокупностей: до и после эксперимента.

Критерий 1 «Инновационная направленность». Результаты измерения показателей по критерию инновационной направленности представлены в таблице 4.11.

Таблица 4.11

Динамика показателей инновационной направленности НПР

Компоненты	до эксперимента (n=130)		после эксперимента (n=130)		t	p
	X	σ	X	σ		
Наличие мотивации достижения	2,18	0,65	2,68	0,52	9,11	<0,01
Средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности	1,7	0,62	2,4	0,57	12,26	<0,01
Уровень готовности к участию в инновационной деятельности	2,3	0,65	2,7	0,51	9,36	<0,01
<i>Интегральный показатель</i>	<i>2,05</i>	<i>0,69</i>	<i>2,61</i>	<i>0,55</i>	<i>17,54</i>	<i><0,01</i>

Сравнительный анализ динамики показателей инновационной направленности показывает достоверное повышение уровня вовлечения по данному критерию (уровень значимости <0,01).

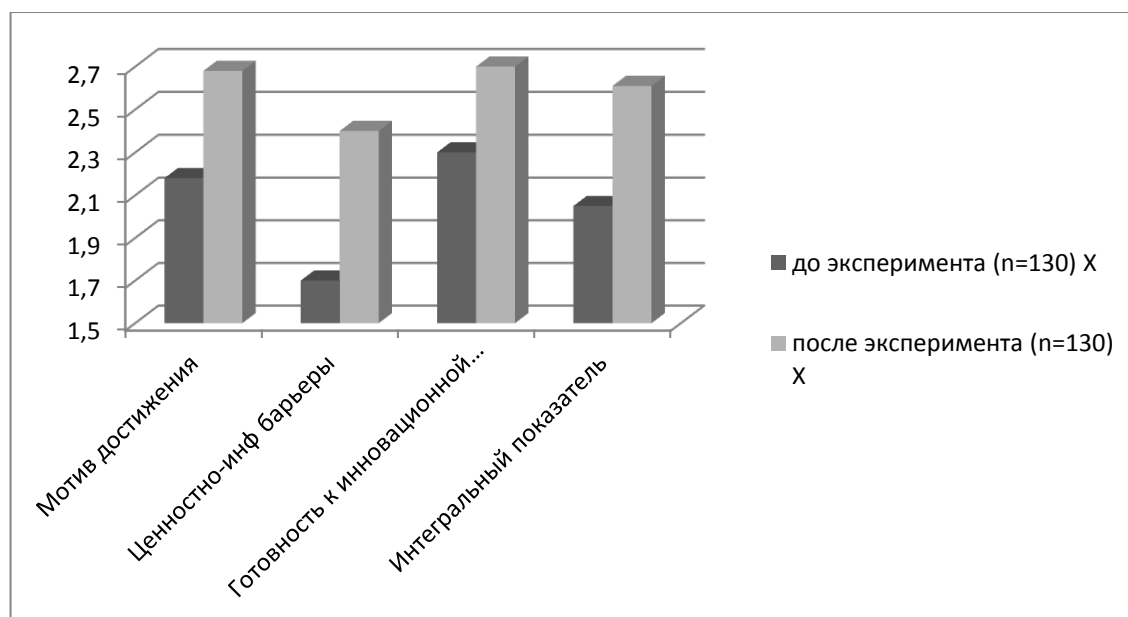


Рисунок 4.7. Динамика показателей инновационной направленности преподавателей (средний балл до и после эксперимента)

Критерий 2 «Инновационная продуктивность». Результаты измерения показателей по критерию инновационной продуктивности представлены в таблице 4.12.

Таблица 4.12

Динамика показателей инновационной продуктивности НПР

Компоненты	до эксперимента (n=130)		после эксперимента (n=130)		t	p
	X	σ	X	σ		
Публикационная активность преподавателя (индекс Хирша)	1,47	0,61	2,92	0,28	11,4	<0,01
Средняя оценка структурно-информационных барьеров	1,74	0,58	2,45	0,53	11,54	<0,01
Средняя оценка предметно-образовательных барьеров	1,84	0,58	2,62	0,5	12,5	<0,01
Самооценка выбора инновационных продуктов	1,66	0,54	2,71	0,51	16,71	<0,01
<i>Интегральный показатель</i>	<i>1,68</i>	<i>0,59</i>	<i>2,67</i>	<i>0,49</i>	<i>30,07</i>	<i><0,01</i>

Сравнительный анализ динамики показателей инновационной продуктивности показывает достоверное повышение уровня вовлечения по данному критерию (уровень значимости <0,01).

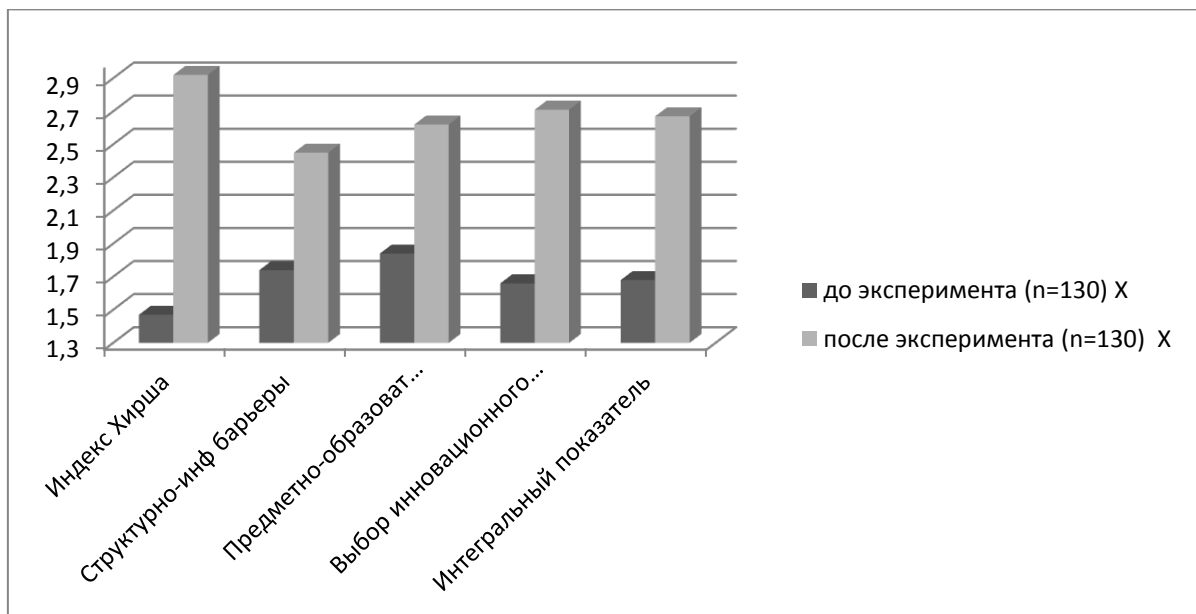


Рисунок 4.8. Динамика показателей инновационной продуктивности преподавателей (средний балл до и после эксперимента)

Критерий 3 «Самореализация в инновационной деятельности».

Результаты измерения показателей по критерию самореализации в инновационной деятельности представлены в таблице 4.13.

Таблица 4.13

Динамика показателей самореализации в инновационной деятельности НПР

Компоненты	до эксперимента (n=130)		после эксперимента (n=130)		t	p
	X	σ	X	σ		
Удовлетворенность инновационной средой вуза	1,94	0,52	2,78	0,55	11,77	<0,01
Средняя оценка барьеров рассогласования	2,04	0,6	2,35	0,49	10,04	<0,01
Позиция в рейтинге НПР	2,42	0,63	2,98	0,15	10,08	<0,01
<i>Интегральный показатель</i>	2,17	0,62	2,68	0,46	19,16	<0,01

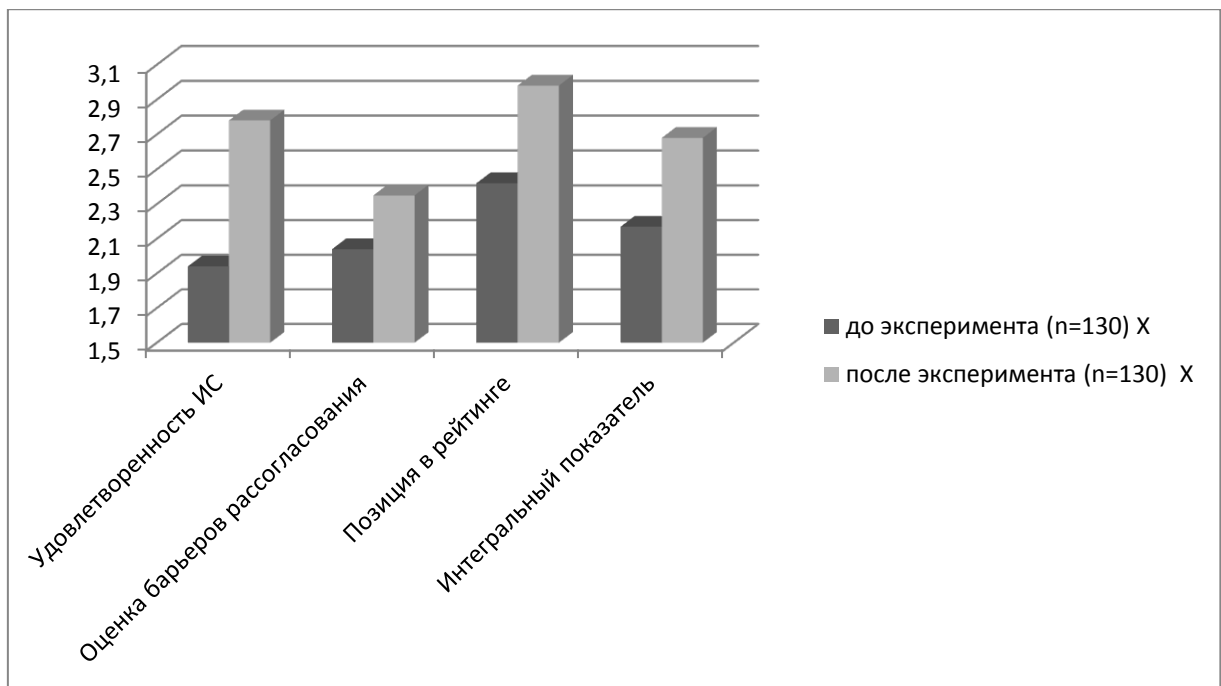


Рисунок 4.9. Динамика показателей самореализации в инновационной деятельности преподавателей (средний балл до и после эксперимента)

Сравнительный анализ динамики показателей самореализации в инновационной деятельности показывает достоверное повышение уровня вовлечения по данному критерию (уровень значимости <0,01).

Наблюдаемые различия в уровне и динамике интегральных показателей по всем трем критериям вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза статистически значимы (таблица 4.14). Положительная динамика показателей в процентном соотношении составила в среднем 22,3%.

Таблица 4.14

Динамика интегральных показателей по критериям вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза

Показатели	до эксперимента (n=130)	после эксперимента (n=130)	Динамика показателей	Динамика показателей (%)
	X	X		
ИП инновационной направленности	2,02	2,48	0,46	22,8
ИП инновационной продуктивности	2,04	2,46	0,42	20,6
ИП самореализации в инновационной деятельности	2,17	2,68	0,51	23,5

Рассматривая эффекты инновационной активности преподавателей, проведем оценку результативности инновационной деятельности для вуза. В качестве показателей результативности для вуза мы рассматриваем показатели, значимые для мониторинга эффективности вузов Российской Федерации:

- результаты участия вуза в рейтингах;
- повышение индекса публикационной активности;
- общий объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в расчете на одного НПР.

Инновационная активность преподавателей может давать внешние эффекты, в частности, для Мининского университета она позволила принимать участие в различных рейтингах национального и международного уровней. Результаты участия представлены в таблице 4.15.

Результаты участия вуза в рейтингах

№ пп	Наименование	Мероприятие	Дата проведения	Результат	Дата следующего мероприятия
Национальные рейтинги					
1	Студенческий рейтинг вузов России	строится автоматически	2015	301 из 870 вузов и филиалов, три звезды из пяти, 3,83 балла из 5 возможных	актуализируется автоматически
2	Рейтинги РИА-Новости	строится автоматически	2015	55 место среди 72 гуманитарных вузов в рейтинге востребованности вузов, в списке лучших вузов России	актуализируется автоматически, рейтинг гуманитарных вузов (востребованность, цитируемость, НИОКР), лучшие вузы России – информация сайта
3	ТОП-50 вузов Поволжья по образовательной деятельности, издательский дом ЕвроМедиа		2015	участник рейтинга (диплом), 2015 г. 27 место из 50	автоматически отбираются по баллу ЕГЭ
Международные рейтинги					
4	ARES	заполнена анкета, июль 2015	июль 2015-сентябрь 2015	91 место из 138, ссс+	по приглашению
5	webometrics	автоматически обновляется	2015	360 место среди российских вузов, 9263 среди всех вузов	
6	4 international colleges & universities	автоматически обновляется	Июль 2015	272 место из 386 по России	актуализируется автоматически 2 раза в год

Еще одним эффектом для вуза является изменение показателя публикационной активности (индекса Хирша). Публикации в рейтинговых изданиях содержат результаты инновационной деятельности преподавателей. И чем выше индекс цитируемости таких публикаций, тем большую значимость они приобретают. Динамика изменения индекса публикационной активности представлена на диаграмме 4.10.



Рисунок 4.10. Динамика изменения индекса Хирша Мининского университета

Данные об общем объеме научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в расчете на одного НПП мы приведем из результатов мониторинга эффективности Мининского университета 2016 года:

Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) составляет: **40950,8 тыс. руб.**

Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в расчете на одного научно-педагогического работника, составляет: **111,22 тыс. руб.**

Однако важным для оценки является не само значение показателя, а динамика его развития (таблица 4.16).

Таблица 4.16

Динамика изменения показателя «Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в расчете на одного НПР» (2013-2016 гг.)

Год	Пороговое значение (тыс. руб.)	Медианное значение (тыс. руб.)	Значение вуза (тыс. руб.)
2013	50	41.72	34.72
2014	70.1	70.26	33.36
2015	70.1	92.26	70.71
2016	70.1	-	111.22

Положительная динамика изменения указанного показателя свидетельствует об экономическом эффекте инновационной активности преподавателей Мининского университета. Наглядно динамика изменений представлена на рисунке 4.2.

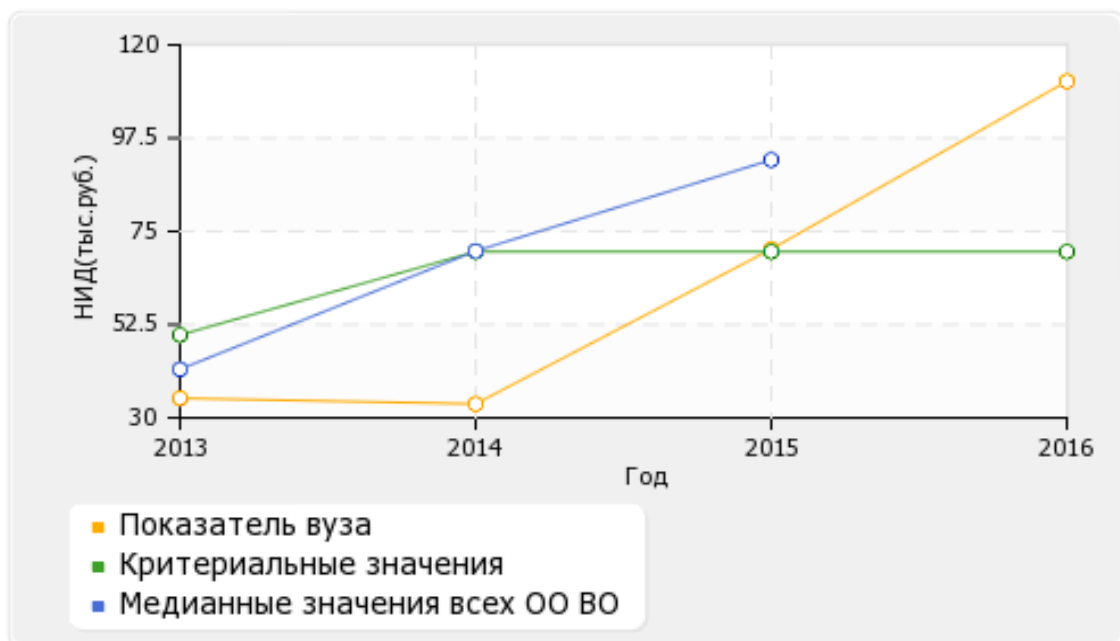


Рисунок 4.11. Динамика развития показателя «Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в расчете на одного НПР» (2013 – 2016 гг.)

Обобщая результаты формирующего эксперимента можно заключить, что технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза обеспечивают:

- инновационную направленность, выраженную мотивацией достижения, готовностью к осуществлению инновационной деятельности и стремлением к самосовершенствованию;

- инновационную продуктивность, выраженную в публикационной активности преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности, в выборе инновационных продуктов, демонстрирующих его уверенность выполнения этой деятельности;

- самореализацию в инновационной деятельности, характеризующуюся достижениями в реализации инновационной деятельности, признанием этих достижений средой, удовлетворенностью преподавателя инновационной средой вуза.

В процессе реализации технологий вовлечения в инновационную деятельность создаются условия, способствующие преодолению барьеров инновационной деятельности на всех этапах реализации этой деятельности, что приводит к результату вовлечения – инновационной активности преподавателей.

Инновационная активность преподавателей имеет выраженные эффекты для вуза:

- увеличение количественных и качественных характеристик инновационных продуктов;

- повышение публикационной активности вуза (индекса Хирша);

- увеличение показателя «Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в расчете на одного НПР».

Сравнивая уровень и динамику показателей вовлечения в инновационную деятельность до и после эксперимента, можно заключить, что разработанные нами теоретическая модель и технологии вовлечения в инновационную деятельность являются эффективными. Их практическая реализация обеспечивает факторы инновационной активности преподавателей, к которым мы отнесли инновационный потенциал преподавателя и инновационную среду вуза.

Выводы по главе 4 «Экспериментальная работа по апробации технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза»

Успешность специально организованной экспериментальной деятельности зависит от определения целесообразного и адекватного набора критериев и параметров для оценки изучаемого явления в соответствии с поставленными задачами. С позиции исследования рассматриваемого феномена основными критериями и показателями вовлечения в инновационную деятельность были приняты:

1) Критерий «Инновационная направленность».

Показатели:

- наличие мотивации достижения;
- уровень готовности к участию в инновационной деятельности;
- средняя оценка ценностно-информационных барьеров инновационной деятельности.

2) Критерий «Инновационная продуктивность».

Показатели:

- публикационная активность преподавателя;
- самооценка выбора инновационных продуктов;
- средняя оценка структурно-информационных барьеров;
- средняя оценка предметно-образовательных барьеров.

3) Критерий «Самореализация в инновационной деятельности».

Показатели:

- позиция в рейтинге научно-педагогических работников;
- удовлетворенность инновационной средой вуза;
- средняя оценка барьеров расогласования.

В соответствии с разработанными нами концепцией и моделью вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, а также с учетом методически значимых положений технологий вовлечения в инновационную деятельность, была сформирована программа проведения

эксперимента, включающая следующие блоки, соответствующие направлениям экспериментальной работы:

- уровень вовлечения преподавателей в инновационную деятельность;
- эффекты для вуза инновационной активности преподавателей как результата вовлечения.

Обозначенные подходы позволили в рамках проводимого исследования организовать экспериментальную работу адекватными формами и методами ее осуществления.

Система диагностики и мониторинга включала методический инструментарий (диагностические карты; анкеты; проекты; деловые игры; проблемные ситуации и т.д.). Ее формирование стало необходимым этапом проводимого эксперимента.

Результаты экспериментальной работы показали, что практическая реализация разработанной нами концепции вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в технологическом исполнении позволяет обеспечить повышение инновационной активности преподавателей. Проверка эффективности концептуальной модели и технологий вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза подтверждает, что предложенные методологические, теоретические и технологические подходы к реализации модели оказывают принципиальное влияние на качество инновационной деятельности и получение результатов, адекватных современным требованиям к системе высшего образования. Разработанная модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза выступает действенным фактором устойчивого инновационного развития организации.

Заключение

1. Проведенный анализ требований государства и региона, а также профессионального сообщества позволил охарактеризовать педагогическую целесообразность вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза, определить понятийное поле вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

2. Исследование процесса вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность в аспекте управления инновациями позволило трактовать его как совокупность процессов управления факторами среды вуза, управления личностно-профессиональными ресурсами, управления преодолением барьеров инновационной деятельности. Психолого-педагогическая поддержка систематизирует все процессы управления. Результатом вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза является их *инновационная активность*.

3. Определены группы факторов вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. Первая группа – субъективные факторы (инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность) формируют инновационный потенциал преподавателей. *Инновационный потенциал* преподавателя – это совокупность личностных свойств, качеств и способностей (инновационная направленность, инновационная компетентность, инновационная креативность), обеспечивающих успешность инновационной деятельности преподавателя. Вторая группа факторов – объективные (инновационная инфраструктура вуза, организационно-управленческая поддержка инноваций, комплексное сопровождение инновационной деятельности), образующие инновационную среду вуза. *Инновационная среда вуза* – это совокупность интегрированных структур научно-исследовательской, научно-педагогической, психолого-педагогической деятельности вуза, а также

методов системной поддержки разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с целью осуществления инновационных процессов в вузе.

4. Обоснована концептуальная модель вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза. *Методологический базис модели* включает закономерности, подходы и принципы вовлечения в инновационную деятельность, обуславливающие в совокупности ориентацию этой деятельности на профессиональное саморазвитие преподавателей. *Педагогическая система*, основанная на выделенных методологических представлениях, включает четыре компонента: 1) стратегическую цель (профессиональное саморазвитие преподавателей), 2) онтологический компонент (преодоление барьеров инновационной деятельности преподавателями), 3) технологический компонент (совокупность технологий вовлечения в инновационную деятельность), 4) результативный компонент (проявление инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза).

5. Разработаны технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза:

- технология организации инновационной среды, целью которой является создание условий для формирования инновационной направленности преподавателей вуза;

- технология формирования личностно-профессиональных ресурсов, имеющая целью создание оптимальных условий для формирования инновационной компетентности и инновационной креативности преподавателей вуза;

- технология консалтинга, целью которой является создание условий для индивидуального развития преподавателей и решения возникающих профессиональных проблем в реализации инновационной деятельности.

Для каждой технологии определены закономерности, подходы, принципы, цели, задачи, условия, методы, формы, средства, результаты и средства измерения.

Применение указанных технологий в совокупности приводит к проявлению инновационной активности преподавателей в инновационной среде вуза, выраженное в инновационной направленности, инновационной продуктивности, самореализации в инновационной деятельности.

6. Оценка вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза проводится по трем критериям: критерий 1 «Инновационная направленность»; критерий 2 «Инновационная продуктивность», критерий 3 «Самореализация в инновационной деятельности». Каждый показатель с помощью индикаторов представлен на трех уровнях вовлечения.

7. Педагогическими условиями реализации технологий вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность выступают:

- для технологии организации инновационной среды вуза: наличие индивидуального рейтинга преподавателя, доступа к информации в электронной информационно-образовательной среде вуза; создание в структуре вуза лабораторного комплекса, научно-исследовательских подразделений, проектных групп, «команд изменений»; разработка локальных актов о закреплении и распределении функциональных обязанностей, делегирование полномочий;

- для технологии формирования личностно-профессиональных ресурсов: система планирования и организации повышения квалификации преподавателей с учетом потребностей профессионального и личностного роста; участие преподавателей в инновационных проектах; академическая мобильность преподавателей; возможность самооценки профессиональных затруднений преподавателя;

- для технологии консалтинга: наличие службы сопровождения профессиональной деятельности преподавателя (службы консалтинга); создание веб-сервиса, обеспечивающего обратную связь; назначение модератора службы сопровождения.

8. Результаты формирующего эксперимента позволяют заключить, что технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза обеспечивают:

– инновационную направленность, выраженную мотивацией достижения, готовностью к осуществлению инновационной деятельности и стремлением к самосовершенствованию;

– инновационную продуктивность, выраженную в публикационной активности преподавателя по итогам реализации инновационной деятельности, в выборе инновационных продуктов, демонстрирующих его уверенность выполнения этой деятельности;

– самореализацию в инновационной деятельности, характеризующуюся достижениями в реализации инновационной деятельности, признанием этих достижений средой, удовлетворенностью преподавателя инновационной средой вуза.

В процессе реализации технологий вовлечения в инновационную деятельность создаются условия, способствующие преодолению барьеров инновационной деятельности на всех этапах реализации этой деятельности, что приводит к результату вовлечения – инновационной активности преподавателей.

Инновационная активность преподавателей имеет выраженные эффекты для вуза: увеличение количественных и качественных характеристик инновационных продуктов; повышение публикационной активности вуза (индекса Хирша); увеличение показателя «Объем научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) в расчете на одного НПР».

Сравнивая уровень и динамику показателей вовлечения в инновационную деятельность до и после эксперимента, можно заключить, что разработанные нами теоретическая модель и технологии вовлечения в инновационную деятельность являются эффективными.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что поставленные задачи решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

Дальнейшие исследования могут быть связаны с вопросами развития теории вовлечения педагогов в инновационную деятельность на других уровнях образования (основное и среднее общее образование, среднее профессиональное образование) и управления; с вопросами межвузовского взаимодействия при вовлечении в инновационную деятельность преподавателей вуза; с вопросами изучения особенностей вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза в зависимости от специфики вуза; с развитием системы мониторинга уровня вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдалина, Л.В. К вопросу об инновационной направленности личности преподавателя вуза / Л.В.Абдалина // Известия ВГПУ. – 2014. – №2(263). – С.95-96.
2. Абдалина, Л.В. Общее представление о психологических барьерах в профессиональной деятельности преподавателя / Л.В.Абдалина, В.А.Зайцева // Вестник Воронежского государственного технического ун-та. 2014. – Т. 10, №3.2. – С.8-11.
3. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. / К.А.Абульханова. – М.; Воронеж, 1999. – 224 с.
4. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности / К.А.Абульханова. – М., 1973. – 288 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения / К.А.Абульханова-Славская // Психология личности. – Самара, 1999. – 219 с.
6. Агранович, В.Б. Инновации в транзитивном обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. – Томск, 2007. – 21 с.
7. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г.Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
8. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А.Алексеев. – Тюмень, 1997.
9. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А.Амонашвили. – Минск: «Университетское образование», 1990.

10. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
11. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И.Андреев. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1994. – 246 с.
12. Андреева, Е.А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е.А.Андреева. – М., 2013. – 269 с.
13. Андрейковец, Е.М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента / Е.М.Андрейковец // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – №10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277> (дата обращения: 19.11.2016).
14. Ансофф, Н. Стратегическое управление / Н.Ансофф // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Том IX, №4.
15. Арефьев, П.Г. Публикационная активность, возможности роста научного продукта и традиционный русский вопрос «Что делать?» / П.Г.Арефьев // Университетская книга. – 2013. – №10. – С. 49-55.
16. Аршинов, В.И. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В.И.Аршинов, Я.И.Свирский // Общественные науки и современность. – 1993. – №3. – С. 59-70.
17. Афанасьев, В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В.Г.Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. – М., 1982. – С. 26-46.
18. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 506 с.
19. Базаров, Т.Ю. Социально-психологическая модель стилей реагирования на изменения: феноменология, диагностика и рекомендации / Т.Ю.Базаров, М.П.Сычева // Социосфера. – 2010. – №1. – С. 15-25.
20. Баранникова, С.А. Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность: На примере

среднего педагогического учебного заведения: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А.Баранникова. – М., 2002. – 237 с. – OD: 61 02-13/1445-X.

21. Бархаев, А.Б. Социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Б.Бархаев. – М., 2010. – 24 с.

22. Белова, Е.Н. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Е.Н.Белова, Г.А.Гуртовенко, С.В.Бутенко, Н.Ф.Яковлева. – Изд. 2-е стереотип. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 164 с.

23. Белохвостова, О.И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.И.Белохвостова. – СПб, 2003. – 22 с.

24. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю.Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.

25. Берестов, А.В. Инновационная деятельность в высшей школе современной России: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / А.В.Берестов. М., 2004. – 147 с. – OD: 61:04-22/576.

26. Беспалько, В.П. Можно ли купить инновации? / В.П.Беспалько // Педагогика. – 2010. №7. – С. 30-36.

27. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1993. – 192 с.

28. Блауберг, И.В. Некоторые методологические проблемы исследования истории системного подхода / И.В.Блауберг. М.: ВНИИСИ, 1980.

29. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1973.

30. Богданова, А.И. Формирование толерантности студентов в поликультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И.Богданова. – Красноярск, 2015.
31. Богуславский, М.В. Синергетика и педагогика / М.В.Богуславский // Магистр. – 1995. – №2. – С. 89-95.
32. Большой толковый словарь / под ред. С.А.Кузнецова. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536 с.
33. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. С. 11-17.
34. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская. – Ростов н /Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 240 с.
35. Бондаренко, Н.И. Методология системного подхода к решению проблем / Н.И.Бондаренко. – СПб.: СПбГУЭиФ, 1997.
36. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К.Бондырева, Д.В.Колесов. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
37. Бордовский, В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.А.Бордовский. – СПб., 1999. – 365 с.
38. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н.В. Борисова. – М.: ИЦПКПО, 2000. – 146с.
39. Бочарова, В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г.Бочарова. М.,1993. 38 с.
40. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) / А.В.Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №6. – С. 3-11.

41. Бугакова, Н.Ю. Инновационное развитие среднего профессионального и высшего образования в объединенном комплексе «лицей-колледж-вуз» / Н.Ю.Бугакова // IV Международный Балтийский морской форум: материалы Международного морского форума. – Калининград, 2016. – С. 1110-1113.

42. Бугова, Г.В. Интеллектуальная продуктивность как показатель психофизиологической адаптации студентов к процессу обучения / Г.В.Бугова // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2006. – Т. 45, №20. – С. 209-213.

43. Буданов, В.Г. Методологические принципы синергетики / В.Г.Буданов // Новое в синергетике / под ред. Г.Г.Малинецкого. – М.: Наука, 2006. – С. 312-322.

44. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г.Буданов. – Изд.-3-е доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 240 с.

45. Буданов, В.Г. Синергетическая методология / В.Г.Буданов // Вопросы философии. – 2006. – №5. – С. 79-94.

46. Буданов, В.Г. Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование / В.Г.Буданов. – М.: РАГС, 1996.

47. Бурганова, И.Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.Ф.Бурганова. – Казань, 1999. 185 с.

48. Бурков, В.Н. Как управлять проектами / В.Н.Бурков, Д.А.Новиков. – М., 1997.

49. Буркова, Н.Г. Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Г.Буркова. – М., 2008.

50. Бутримова, Н.В. Формирование мотивационной среды инновационной деятельности педагогических кадров вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В.Бутримова. – М., 2005. – 196 с.

51. Варламов, М.Г. Инновационная среда и элементы ее классификации / М.Г.Варламов // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – №7. – С.303-305.
52. Варфоломеева, Ю.А. Интеллектуальная собственность в условиях инновационного развития: монография / Ю.А.Варфоломеева. – М.: Ось-89, 2006. – 142 с.
53. Василенко, Н.В. Консалтинг в образовании: учебное пособие / Н.В.Василенко. – СПб: КультИнформПресс, 2011. – 274 с.
54. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю.В.Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
55. Васильева, Е.Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: методическое пособие / Е.Ю.Васильева, О.А.Граничина, С.Ю.Трапицын. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 159 с.
56. Васякин, Б.С. Система управления инновациями в высшем учебном заведении: дис...канд. экон. наук: 08.00.05 / Б.С.Васякин. – М., 2007. – 168 с.
57. Вашурина, Е.В. Кадровое обеспечение управления инновационной деятельностью системы высшего профессионального образования: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Е.В.Вашурина. – М., 2007. – 152 с.
58. Вековцева, Т.А. Методы профессионального саморазвития преподавателя вуза / Т.А.Вековцева, И.В.Резанович // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7649> (дата обращения: 04.12.2016).
59. Вельков, А.В. Корпоративные стратегии управления инновациями: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / А.В.Вельков. – СПб., 1998. 181 с.
60. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
61. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

62. Виненко, В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Г.Виненко. – Тольятти, 2001. – 42 с.

63. Владимиров, А.И. Об инновационной деятельности вуза / А.И.Владимиров. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2012. – 72 с.

64. Власенко, Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.А.Власенко. – Симферополь, 2002. – 185 с.

65. Волков, А.Е. Российское образование–2020 / А.Е.Волков [и др.]. – М., 2008.

66. Волкова, Ж.В. Использование технологизации инновационной деятельности участников образовательной программы для ее разработки и реализации: на материале создания программы повышения квалификации «Инновационные образовательные технологии»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ж.В.Волкова. – Томск, 2010. – 191 с.

67. Волынкина, М.В. Правовое регулирование инновационной деятельности: проблемы теории / М.В.Волынкина. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 274 с.

68. Ворожбитова, А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А.Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – №2. – С. 22-26.

69. Воронин, Д.И. Механизм создания образовательного продукта / Д.И.Воронин, С.Н.Каштанова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в

условиях сетевого взаимодействия. – Н.Новгород: Мининский университет, 2015. – С. 262-264.

70. Гарайбех, Ю.А. Стимулирование инновационной деятельности работников технических вузов: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Ю.А.Гарайбех. – СПб, 2003. – 176 с.

71. Гиль, С.С. Методологические проблемы формирования новой педагогической инфраструктуры для трудового обучения и воспитания молодежи / С.С.Гиль // Вестник БФУ им. Канта. – 2012. – №11. – С. 45-51.

72. Гиль, С.С. Ресурсы гуманистического психолого-педагогического подхода в решении прагматичных задач профессионального образования и новые (старые) роли педагога / С.С.Гиль // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №1(12). – С. 63-65.

73. Глазырина, Т.Г. Организационно-педагогические условия развития инновационной деятельности преподавателей колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Г.Глазырина. – Йошкар-Ола, 2013. – 24 с.

74. Горина, А.П. Инновационное развитие экономики России / А.П.Горина, Е.О.Дергунова // Контентус. – 2013. – №5(10). – С. 19-30.

75. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. №792-р. – URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 24.04.2014).

76. Григорьева, С.Г. Основные механизмы функционирования инновационной культуры педагога начальной школы / С.Г.Григорьева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №3(6). – С. 90-93.

77. Гущина, Т.Н. Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования / Т.Н.Гущина // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – №4. – С. 188-190.

78. Данилов, С.В. Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание: монография / С.В.Данилов, В.Н.Вершинин. – Ульяновск: УИПКПРО, 2015. – 208 с.
79. Данилов, С.В. Системный подход к управлению инновационной деятельностью образовательных организаций региона / С.В.Данилов, М.И.Лукьянова // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2-19. – С. 4298-4303.
80. Денисон, Д. Изменение корпоративной культуры в организациях / Д.Денисон, Р.Хойшберг, Н.Лэйн, К.Лиф. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с.
81. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития: монография / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
82. Джеймс, У. Психология / У.Джеймс; под ред. Л.А.Петровской. – М., 1991. – 368 с.
83. Диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан) // Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов. – М., 2002. – С. 98-102.
84. Дичковская, И. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие / И.Дичковская. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
85. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
86. Дубиненкова, Е.Н. Внедрение инноваций в сфере государственного управления: проблемы и факторы / Е.Н.Дубиненкова, Н.Л.Иванова // Вопросы управления. – 2014. – №4. – С. 14-23.
87. Евсеенко, Г.Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей / Г.Н.Евсеенко. – Ростов н/Д: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.

88. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы / З.Ф.Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.

89. Есликова, Е.В. Психологические особенности конфликтов профессионального самоопределения личности (в период взрослости): дис. ... канд. психол. наук / Е.В.Есликова. – Тобольск, 2000. – 158 с.

90. Ефимов, П.П. Сущность инновационной образовательной среды вуза / П.П.Ефимов, В.Н.Костин // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 502-506.

91. Ефимова, О.Ю. Организации инновационной инфраструктуры: монография / О.Ю.Ефимова, Д.В.Котов. – М.: «Палеотип», 2010. – 240 с.

92. Ефремов, О.Ю. Инновационный интеллект личности и его закономерная связь с продуктивностью инновационной деятельности человека / О.Ю.Ефремов, С.В.Литвиненко и др. – URL: <http://psy.su/psyche/projects/116/> (дата обращения: 30.12.2016).

93. Железнякова, С.И. Ориентация и установка учителей на инновационную деятельность: дисс ... канд. социол. наук: 22.00.06 / С.И.Железнякова. – Екатеринбург, 1997. – 165 с.

94. Жилина, А.И. Системный подход как методология педагогического исследования / А.И.Жилина // Человек и образование. – 2007. – №1-2. – С. 15-21. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 10.02.2016).

95. Житвай, С.А. Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов / С.А.Житвай // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXV междунар. науч.-практ. конф. №6(63). – Новосибирск: СибАК, 2016. – С. 52-58.

96. Журавлева, Л.В. Образовательный продукт: понятие и ценность / Л.В.Журавлева // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №321. – С. 159-163.

97. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

98. Загвязинский, В.И. Способы профилактики сопротивления инновациям / В.И.Загвязинский, Т.А.Строкова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-profilaktiki-soprotivleniya-innovatsiyam>

(дата обращения: 08.08.2016).

99. Закон Нижегородской области №4-З от 26 января 2006 г. «О государственной поддержке инновационной деятельности в Нижегородской области». – URL: <http://government-nnov.ru/?id=105184> (дата обращения: 08.08.2016).

100. Захарычев, Л.С. Модель управления брендами предприятий-производителей / Л.С.Захарычев // Маркетинг в России и за рубежом. – 2004. – №5.

101. Звездина, Г.П. Психологическая готовность руководителей образовательных учреждений к инновационной деятельности / Г.П.Звездина, М.Ю.Елагина // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования: материалы Первой Международной научно-практической конференции (24–26 ноября 2010 г., Россия, Ростов-на-Дону). – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – С. 38-42.

102. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М., 2009.

103. Зеленина, Е.Б. Педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в процессе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Е.Б.Зеленина. – Чита: Сибирский государственный технологический университет, 2005. – 187 с.

104. Зеленов, П.Л. Методологический анализ взаимосвязи инновационной и инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / П.Л.Зеленов. – Н.Новгород, 2007. – 33 с.

105. Зерщикова, Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе / Т.А.Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы

междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79-82.

106. Зубкова, Ю.О. Обеспечение практической подготовки будущих специалистов среднего звена в условиях образовательной среды вуза / Ю.О.Зубкова, Э.Р.Хайруллина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – №12(200). – С. 13-20.

107. Ибатуллина, Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ю.Ибатуллина. – Астрахань, 2013. – 182 с.

108. Иванова, Е.И. Менеджмент – технологии образовательного процесса в современной школе / Е.И.Иванова // Московская школа: вчера, сегодня, завтра. Информационно-аналитическое издание Департамента образования города Москвы. – 2006. – №7. – С.21-23.

109. Иванова, Е.И. Управление развитием образовательной среды школы на основе ресурсного подхода: дис. ... канд. пед. наук / Е.И.Иванова. – М., 2007. – 218 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/upravlenie-razvitiem-obrazovatelnoi-sredy-shkoly-na-osnove-resursnogo-podkhoda> (дата обращения: 10.02.2016).

110. Иванова, Л.А. Организационно-педагогические условия стимулирования инновационной деятельности в муниципальной системе образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.А.Иванова. – Новгород, 1998. – 188 с. – OD: 61:99-13/369-0.

111. Иванова, Л.В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя / Л.В.Иванова // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – №4(23). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-osnova-razvitiya-proektnoy-kompetentnosti-uchitelya> (дата обращения: 03.12.2016).

112. Иванушкина, Е.В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального

образования / Е.В.Иванушкина // Вестник СамГУ. – 2012. – №8/1(99). – С.184-188.

113. Ильин, В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы / В.В.Ильин. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 163 с.

114. Исайченко, Н. Социально-психологический контекст сопротивления изменениям / Н.Исайченко. URL: <http://www.cfin.ru/management/strategy/change/contecst.shtml> (дата обращения: 03.12.2016).

115. Истрофилова, О.И. Инновационные процессы в образовании: учебно-методическое пособие / О.И.Истрофилова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 133 с.

116. Каган, М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

117. Капустин, П.А. Управленческое консультирование для руководителей / П.А.Капустин. – СПб.: Бизнес-пресса, 2000. –160 с.

118. Каравайцева, А.Ю. Университетский тьюториал в организации научно-исследовательской деятельности старшеклассников / А.Ю.Каравайцева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – Оренбург, 2015. – С. 2942-2946.

119. Каратаева, Н.Г. Психологические барьеры преподавателей на пути педагогических инноваций / Н.Г.Каратаева // Вестник ВГТУ. – 2013. – №3-2. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bariery-prepodavateley-na-puti-pedagogicheskikh-innovatsiy> (дата обращения: 08.08.2016).

120. Катькало, В.С. Ресурсная концепция стратегического управления: генезис основных идей и понятий / В.С.Катькало // Вестник Санкт-петербургского университета.– 2002. – № 4. – С. 20-42.

121. Качалов, Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Д.В.Качалов. – Шуя, 2011. – 40 с.
122. Кедров, Б.М. О творчестве в науке и технике / Б.М.Кедров. – М.: «Молодая гвардия», 1987. – С. 159-162.
123. Ким, Т.Д. Психологические компоненты инновационного потенциала профессионала: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01, 19.00.05 / Т.Д.Ким. – Челябинск, 2013. – 137 с.
124. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 14.
125. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В.Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
126. Клочко, В.Е. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст / В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – №325. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyy-potentsial-lichnosti-sistemno-antropologicheskiiy-kontekst> (дата обращения: 19.02.2016).
127. Клочкова, Л.И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий / Л.И.Клочкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12821> (дата обращения: 10.02.2016).
128. Князева, Е.Н. Синергетика: начала нелинейного мышления / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Общественные науки и современность. – 1993. – №2. – С. 38-51.
129. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология. Технологии открытого образования: сборник научно-методических материалов / Т.М.Ковалева. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 69 с.

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

131. Концепция инновационного развития Нижегородской области до 2020 года, утвержденная Постановлением Правительства Нижегородской области от 31.07.2013 г. №504. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/465504485> (дата обращения: 10.02.2016).

132. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. №2765-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 10.02.2016).

133. Коптяева, О.Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Н.Коптяева. – Ярославль, 2009. – 39 с.

134. Коровина, Т.Ю. Мотивация инновационной деятельности педагогов новых типов учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Т.Ю.Коровина. – Казань, 1999. – 178 с.

135. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С. 103-116.

136. Корчагин, В.Н. Генезис методологии системно-синергетической педагогики / В.Н. Корчагин // Казанский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 28-34. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/genezis-metodologii-sistemno-sinergeticheskoy-pedagogiki>(дата обращения: 10.02.2016).

137. Котов, Д.В. Методология формирования и развития инновационной среды в регионе: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Д.В.Котов. – Уфа, 2012. – 41 с.

138. Кравчук, П.Ф. Формирование инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде: монография / П.Ф.Кравчук, Е.И.Боев, Е.Г.Каменский. – Курск, 2012. – 175 с.
139. Краевский, В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования / В.В.Краевский. – Волгоград: Перемена, 1994. – 31 с.
140. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В.В.Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
141. Краснова, Т.И. Виртуальная консалтинговая служба как форма поддержки профессионального развития преподавателей высшей школы / Т.И.Краснова // Направления и механизмы совершенствования преподавания в высшей школе: материалы Международной науч.-практ. конф., Минск, 22-23 октября 2014 г. / под ред. Е.Ф. Карпиевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 22-29.
142. Кришнан, М.С. Пространство бизнес-инноваций: Создание ценности совместно с потребителем / М.С.Кришнан, К.К.Прахазад. – М.: Альпина Паблишер, 2012.
143. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика / В.Н. Кругликов. – СПб.: ВИТУ, 1998. – 308 с.
144. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П.Крысин. – М.: Издательство «Русский язык», 1998. – 848 с.
145. Крючкова, С.Е. Инновации: Философско-методологический анализ: автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11 / С.Е.Крючкова. – М., 2001. – 27 с.
146. Кудрявцев, Д.И. Соппротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Д.И.Кудрявцев. – Ростов н /Д, 2012. – 38 с.
147. Кузнецов, В.С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.С.Кузнецов. – М., 1996.

148. Кузьмин, В.П. Системность как ступень научного познания / В.П.Кузьмин // Системные исследования. – М.: Наука, 1973. – 304 с.
149. Кузьмин, С.В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В.Кузьмин. – Ярославль, 2003. – 197 с. – ОД: 61:03-13/2084-3.
150. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 114 с.
151. Кулакова, Н.И. Мониторинг как средство повышения качества образования в современной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.И.Кулакова. – Челябинск, 2008. – 188 с.: ил. – ОД: 61 08-13/375.
152. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учебно-практическое пособие / С.В.Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 215 с.
153. Кулюткин, Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю.Кулюткин, С.Тарасов. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 10.02.2016).
154. Кыверялг, А.А. Вопросы методики педагогических исследований / А.А.Кыверялг. – Таллинн: Валгус, 1971. – 362 с.
155. Лазарев, В.С. Инновационная деятельность учителя / В.С.Лазарев // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – №3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchitelya-1> (дата обращения: 19.02.2016).
156. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В.С.Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.
157. Ламбен, Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива: пер. с франц. / Жан-Жак Ламбен. – СПб.: Наука, 1996. – 589 с.
158. Латуха, О.А. Комплексная оценка инновационной деятельности вуза: теоретические и методические аспекты: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / О.А.Латуха. – Новосибирск, 2007.

159. Леванова, Н.Е. Разработка методики оценки инновационной активности персонала организации / Н.Е.Леванова // Молодой ученый. – 2011. – Т. 1, №5. – С. 203-206.
160. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
161. Ложкова, Г.М. Психологическое сопровождение инновационной деятельности преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г.М.Ложкова. – Тобольск, 2011. – 204 с.
162. Лосев, К.В. Формирование и управление инновационной средой высшего учебного заведения: автореф. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / К.В.Лосев. – СПб., 2013. – 40 с.
163. Лукьянова, М.И. Участие в инновационной деятельности как фактор профессионально-личностного развития молодых педагогов в условиях реализации профессионального стандарта / М.И.Лукьянова // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: сборник материалов научно-практической конференции. – Ульяновск, 2017. – С. 18-24.
164. Лукьянова, Т.Б. Управление инновациями в кадровой работе: учебно-практическое пособие / Т.Б.Лукьянова [и др.]; под общей ред. А.Я.Кибанова. – М.: ООО «Проспект», 2014.
165. Лямина, Г.В. Инновационная деятельность преподавателя как фактор повышения познавательной активности студентов (На примере преподавания математики в среднем специальном учебном заведении): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Г.В.Лямина. – М., 2003. – 215 с. – ОД: 61:03-13/2007-Х.
166. Мангейм, Дж.Б. Политология: Методы исследования / Дж.Б.Мангейм, Р.К.Рич. – М.: Издательство «Весь Мир», 1997. – 544 с.
167. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

168. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
169. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г.Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
170. Маслоу, А.Г. Психология бытия / А.Г.Маслоу. – М.: Рефлбук, 1997. – 304 с.
171. Менг, Т.В. Средовой подход к организации образовательной деятельности в современном вузе / Т.В.Менг // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №52. – С. 70-82.
172. Метаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии: учеб. пособие / В.А.Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 99 с.
173. Милова, Ю.Ю. Развитие форм и оценка инновационной деятельности высшего учебного заведения как субъекта экономической системы: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. – Иркутск, 2013. – 182 с.
174. Мисюрко, Т.В. Инновационная деятельность творческих коллективов в образовательном процессе вузов МЧС России: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В.Мисюрко. – М., 2011. – 222 с.
175. Митина, Л.М. Личное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М.Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28.
176. Михайлов, В.А. Инновационная деятельность в вузе глазами преподавателей, студентов и вспомогательного персонала / В.А.Михайлов, С.В.Михайлов // Вестник ТвГУ. Серия «Экономика и управление». – 2014. – Т. 1, №4. – С. 133-134.
177. Михайлова, О.Б. Инновационный потенциал личности: диагностика и развитие / О.Б.Михайлова. – М.: Институт МИРБИС, 2012. – 172 с.

178. Мицук, О.В. Профессиональное самосовершенствование учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В.Мицук. – Омск, 2012. – 23 с.
179. Мишин, А.А. Психологические детерминанты профессиональной самореализации педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А.Мишин. – Кемерово, 2013. – 23 с.
180. Моделирование образовательной среды на основе аксиологического подхода: международный сборник научных трудов: в 2 ч. / под общ. ред. М.И.Лукьяновой, Е.А.Лодатко. – Черкассы; Ульяновск: ОГБОУ ДПО УИПКПРО, 2014. – 408 с.
181. Мухортов, В.В. Психологические барьеры в изобретательстве: дис. ... канд. психол. наук / В.В.Мухортов. – М., 1989. – 209 с.
182. Мялкина, Е.В. Моделирование системы управления развитием персонала на основе показателей КРІ в педагогическом вузе / Е.В.Мялкина, Е.П.Седых, В.А.Житкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – С. 496.
183. Назметдинова, С.С. Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С.С.Назметдинова. – М., 2004. – 25 с.
184. Найн, А.Я. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели / А.Я.Найн, Л.М.Кустов. – Челябинск, 1994. – 76 с.
185. Немов, Р.С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М.:Владос, 2003. – 688 с.
186. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В.Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №7. – С.61-64.
187. Никитина, Ю.А. Коэволюционная инноватика как принцип управления развитием общества в условиях системного кризиса (социально-

философский анализ): автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.11 / Ю.А.Никитина. – Томск, 2011. – 27 с.

188. Никольская, А.А. Инновационная активность высших учебных заведений: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / А.А.Никольская. – Иваново, 2012.

189. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М.Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272с.

190. Новикова, Л.И. Школа и среда / Л.И.Новикова. – М.: Знание, 1985. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», №8).

191. Нурмухамбетова, С.А. Технология преодоления психологических барьеров студентами в изучении иностранного языка/ С.А.Нурмухамбетова // Дискуссия. – 2013. – №7(37), август. – URL: journal-discussion.ru/publication.php?id=86 (дата обращения: 10.02.2016).

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

193. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006.

194. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А.Ребера. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/soprotivlenie> (дата обращения: 10.02.2016).

195. Осецкая, И.А. Возможности оценки инновационного потенциала студентов приоритетных направлений обучения Школы естественных наук ДВФУ / И.А.Осецкая // Концепт. – 2016. – Приложение №1. Новые исследования магистрантов в области психологии личности. – ART 56005. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56005.htm>. – ISSN 2304-120X.

196. Осипова, А.А. К вопросу о стратегиях преодоления психологических барьеров / А.А.Осипова, М.В.Прокопенко // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11, №4. – С. 38-54.

197. Павлова, Ж. Г. Показатели эффективности деятельности преподавателя вуза / Ж.Г.Павлова // МНКО. – 2014. – №4(47). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-effektivnosti-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 20.12.2016).
198. Пагнаева, Е.А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Пагнаева. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2009. – 24 с.
199. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг / А.П.Панкрухин // Маркетинг в России и за рубежом. – 1997. – №1.
200. Панфилов, А.В. Внедрение управленческой инновации: роль лидера и мотивация персонала / А.В.Панфилов // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №1. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-upravlencheskoj-innovatsii-rol-lidera-i-motivatsiya-personala> (дата обращения: 08.08.2016).
201. Папуткова, Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Г.А.Папуткова. – Н.Новгород, 2008. – 381 с.
202. Пастушеня, А.Н. Системно-функциональный подход к личности в психологии / А.Н.Пастушеня // Психологический журнал. – 2004. – №1(1). – С. 44-51.
203. Паштаев, Б.Д. Теоретические основы подготовки преподавателя современного вуза к инновационно-коммерческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б.Д.Паштаев. – Ставрополь, 2013. – 197 с.
204. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В.И.Загвязинский, Т.А.Строкова. – Тюмень, 2011.
205. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В.Краевского, В.М.Полонского. – М., 2001. – 445с.

206. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений /под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

207. Пельменев, В.К. Развитие консалтинга в образовательной сфере / В.К.Пельменев, З.В.Лукашеня // В мире научных открытий. – 2015. – №9.1(69). – С. 146-164.

208. Пельменев, В.К. Теоретические основания реализации консалтинга профессиональной деятельности преподавателя вуза / В.К.Пельменев, З.В.Лукашеня // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2016. – №1. – С. 96-106.

209. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

210. Платонов, М.Ю. Управление инновационным процессом как фактор конкурентоспособности высшего учебного заведения: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / М.Ю.Платонов. – СПб., 2010.

211. Плотников, Н.В. Управление инновационной научной деятельностью в вузах: проблема оценки эффективности: дис...канд. социол. наук: 22.00.08 / Н.В.Плотников. – М., 2010. – 147 с.

212. Повshedная, Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф.В.Повshedная. – Н.Новгород: НГПУ, 2002. – 166 с.

213. Подвигина, Е.А. Педагогические условия формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И.Вернадского. – 2011. – №4(35). – С. 204-207.

214. Подымов, Н.А. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) / Н.А.Подымов, Л.С.Подымова // Образование

общество. – 2002. – №4. – URL:
http://www.jeducation.ru/4_2002/podymows.htm (дата обращения: 08.08.2016).

215. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя / Н.А.Подымов. – Курск: Изд-во КГПУ, 1996. – 131 с.

216. Подымов, Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н.А.Подымов. – М., 1999. – 390 с.

217. Политический глоссарий conflicts.org // Национальная политическая энциклопедия. – URL:
<http://www.politike.ru/dictionary/527/word/vovlechenost> (дата обращения: 08.08.2016).

218. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М.Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

219. Попов, В.В. Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук / В.В.Попов. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2003. – 172 с.

220. Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 июля 2013 г. №611 г. Москва // Российская газета. – 2013. – Федеральный выпуск №6159 (20 августа).

221. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой / М.М.Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 320 с.

222. Пригожин, А.И. Методы развития организаций / А.И.Пригожин. – М.: МЦФЭР, 2003. – 863 с.

223. Применение статистических методов в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие / сост. С.В. Нужнова. – Троицк, 2005. – 120 с.

224. Проект Профессионального стандарта преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании). – URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/proekt%20doc/PSPed.pdf> (дата обращения: 08.08.2016).

225. Прохорова, М.П. Содержание и виды инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования / М.П.Прохорова // Современные научные исследования и инновации. – URL: <http://web.snauka.ru/> (дата обращения: 29.11.2016).

226. Психологический словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1985. – 494 с.

227. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода: монография / под общей редакцией О.Б.Даутовой, А.В.Торховой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та СПб, 2014. – 296с.

228. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С.Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.

229. Пьянкова, Г.С. Рефлексивные методы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие / Г.С.Пьянкова. – Красноярск, 2015. – 189 с.

230. Психологическая энциклопедия / Р.Корсини, А.Ауэрбах // Национальная психологическая энциклопедия. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/3/word/psihicheskaja-nevovlechenost-psihicheskaja-vovlechenost> (дата обращения: 08.08.2016).

231. Разумова, Ю.В. Институт инновационно-инвестиционного процесса в рыночно-капиталистической системе хозяйствования / Ю.В.Разумова // Инновации и инвестиции. – 2009. – №3. – С.74-81.

232. Ратюшонок, А.Н. Совершенствование управления научно-техническими инновациями: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / А.Н.Ратюшонок. – Челябинск, 2000. – 216 с.

233. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х.Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
234. Романова, И.Б. Образовательные проекты в вузе / И.Б.Романова // Интеграция образования. – 2003. – №1. – С.43-46.
235. Романова, К.А. Витагенная модель профессионально-экологического образования: (концепция, опыт): монография / К.А.Романова. – Н.Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – 360 с.
236. Романова, Н.М. Генезис вовлечения личности в криминальную деятельность / Н.М.Романова // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14, вып. 3. – С.92-97.
237. Ростовцева, В.М. Педагогический кадровый ресурс современного университета в процессе диверсификации образования / В.М.Ростовцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – №6. – С. 7-9.
238. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
239. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. – М., 1959. – 354 с.
240. Рудаков, П.Г. Социально-философские основания процесса формирования инновационной личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / П.Г.Рудаков. – М., 2012. – 21 с.
241. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С.Савельева. – Воскресенск, 2012. – 218 с.
242. Садовникова, Н.О. Преодоление педагогами барьеров профессионального развития: деятельностный подход / Н.О.Садовникова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15193> (дата обращения: 08.08.2016).

243. Самарханова, Э.К. Готовность педагогов высшей школы к созданию новых образовательных продуктов / Э.К.Самарханова // Вестник Мининского университета. 2016. – №2.

244. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н.В.Самсонова. – Калининград, 2002. – 225 с.

245. Самсонова, Н.В. Барьеры и сопротивления инновациям преподавателей вузов / Н.В.Самсонова, И.Ф.Фильченкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №1(31). – С. 28-34.

246. Санто, Б. Инновация и глобальный интеллектуализм / Б.Санто // Инновации. – 2006. – №9. – С.32-44.

247. Сарсенбаева, Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Б.И.Сарсенбаева. – М., 2006. – 416 с.

248. Свешникова, И.В. Развитие мотивации инновационной профессиональной деятельности преподавателей вузов социального профиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И.В.Свешникова. – М., 2011. – 27 с.

249. Семенов, В.Д. Педагогика среды: учебное пособие / В.Д.Семенов. – Екатеринбург, 1993. – 63 с.

250. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В.Сериков. – Волгоград: Изд-во ВГГГУ, 1994. – 152 с.

251. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: «Логос», 1999.

252. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н.Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

253. Сидоров, В.В. Формирование инновационного потенциала студентов технического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук /

В.В.Сидоров. – Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2010. – 24 с.

254. Симаева, И.Н. Проблемы современного российского образования: системный взгляд / И.Н.Симаева, В.В.Хитрюк // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – №6(78). – С. 111-115.

255. Симонова, Е.Г. Исследование психологических барьеров профессионального развития педагогов образовательных организаций / Е.Г.Симонова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №6. – С. 199-204.

256. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

257. Скитович, А.А. Личностные характеристики специалистов с разным уровнем инновационной активности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.А.Скитович. – М., 2014. – 25 с.

258. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

259. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М., 1997. – 224 с.

260. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. – С. 42-49.

261. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-пресс, 2000. – 421 с.

262. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А.Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004. – 448с.

263. Слюсарева, Е.С. Преодоление барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ставрополь, 2007.

264. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения как сфера зарождения и проявления толерантности / Е.О.Смирнова // Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIV / под ред. В.С.Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – С. 11-13.

265. Советова, О.С. Основы социальной психологии инноваций / О.С.Советова. – СПб.: Издательский дом СПбГУ, 2010. – 152 с.

266. Сокольникова, И.В. Формирование организационно-экономического механизма управления инновациями: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / И.В.Сокольникова. – М., 1998. – 169 с.

267. Соснина, Т.В. История возникновения и развития консалтинга / Т.В.Соснина // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – №2. – С. 129-144.

268. Степаненко, Д.М. К разработке программы долгосрочного социально-экономического развития России. Проблемы перехода к инновационной экономике / Д.М.Степаненко // Проблемы современной экономики. – 2009. – №4(32).

269. Степанов, В.В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / В.В.Степанов. – Тверь, 2012. – 205 с.

270. Столярова, Т.А. Инновации как социальный феномен: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Т.А.Столярова. – М., 2011. – 27 с.

271. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года №2227-р. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 08.08.2016).

272. Суббето, А.И. Системологические основы образовательных систем: в 2-х частях / А.И.Суббето. – М., 1994. – Ч. I. – 284 с.; Ч. II. – 321 с.

273. Сурин, А.В. Инновационный менеджмент: учебник / А.В.Сурин, О.П.Молчанова. – М.: ИНФА-М, 2008. – 368 с.
274. Сыманюк, Э.Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э.Э.Сыманюк. – М.: Модэк, 2004. – 320 с.
275. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика: Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н.М.Таланчук. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 72 с.
276. Таланчук, Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М.Таланчук // *Magister*. – 1997. – Спецвыпуск (декабрь). – С. 32-41.
277. Тамарская, Н.В. Консалтинговая функция профессионально-педагогических экспертных сообществ / Н.В.Тамарская // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2016. – №3(37). – С. 36-37.
278. Тамарская, Н.В. Повышение квалификации педагогов в контексте будущего образования / Н.В.Тамарская // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2017. – №1(39). – С. 11-13.
279. Тамарская, Н.В. Потенциал игровой деятельности для развития профессионального самоопределения кадров высшей квалификации / Н.В.Тамарская, О.В.Белова // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2016. – №1(35). – С. 27-31.
280. Тамарская, Н.В. Системный подход к организации повышения квалификации в условиях действия профессионального стандарта педагога / Н.В.Тамарская, О.С.Бычкова, М.Г.Черняева // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2017. – №2(40). – С. 162-164.

281. Тарасов, С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В.Тарасов // Вестник Ленинградского гос. ун-та им.А.С.Пушкина. – 2011. – №3. – Т. 3. – С. 133-138.
282. Твисс, Б. Управление научно-техническими нововведениями: пер. с англ. / Б.Твисс. – М.: Экономика, 1989.
283. Теркина, А.В. Инновация как социокультурный феномен: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / А.В.Теркина. – М., 2006. – 21 с.
284. Тичи, Н. Лидеры реорганизации (Из опыта американских корпораций) / Н.Тичи, М.А.Деванна. – М.: Экономика, 1990. – 210 с.
285. Ткаченко, Г. Технология модерации / Г.Ткаченко. – URL: http://yspu.org/trn_level_edu/7/moderaciya.pdf (дата обращения: 03.12.2016).
286. Толковый словарь русского языка Д.Н.Ушакова. – URL: <http://slovo.ru> (дата обращения: 09.08.2016).
287. Толковый словарь / отв. ред. В.И.Суслов. – URL: http://innovative_activities.academic.ru/ (дата обращения: 08.08.2016).
288. Торкунова, Ю.В. Педагогическая система качественного информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ю.В.Торкунова. – Йошкар-Ола, 2014. – 40 с.
289. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И.Третьяков. – М., Новая школа, 1998. – 288 с.
290. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И.Третьяков, С.Н.Митин, Н.Н.Бояринцева. – Н.Новгород; М., 2001. – 368 с.
291. Тубельский, А.Н. Школа самоопределения. Шаг второй / А.Н.Тубельский. – М.: НПО Школа самоопределения, 2012. – 480 с.

292. Тьюторство: самоопределение в контексте современности / отв. ред. С.Ф.Сироткин, И.Н.Чиркова. – Ижевск: Удмуртский государственный университет. ERGO, 2011. – С. 85.
293. Уайт, П. Управление исследованиями и разработками: пер. с англ. / П.Уайт. – М.: Экономика, 1982.
294. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М.Фасмер. – СПб.: Издательство «Азбука», 1996. – Т. 1. – 576с.
295. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – Федеральный выпуск №5976 (31 декабря).
296. Федосенко, Е.В. Барьеры продуктивной профессиональной самореализации педагога / Е.В.Федосенко // Ярославский педагогический вестник. – 2012 – Том II (Психолого-педагогические науки), №1. – С. 300-304.
297. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. / Д.И.Фельдштейн. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – Т. 1. – 568 с.
298. Фендриков, А.А. Управление преодолением сопротивления персонала изменениям в организации: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / А.А.Фендриков. – М., 2000. – 176 с. – ОД: 61:01-8/191-5:
299. Филатова, О.Б. Сущность и основные компоненты инновационной среды в учреждениях высшего профессионального образования / О.Б.Филатова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2012. – №6(24).
300. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
301. Фильченкова, И.Ф. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей как аспект управления инновациями в вузе / И.Ф.Фильченкова // Известия Балтийской государственной академии

рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №3(33). – С. 43-50.

302. Фильченкова, И.Ф. Вовлечение преподавателей в инновационную деятельность как процесс преодоления инновационных барьеров / И.Ф.Фильченкова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №4-1. – С. 186-190.

303. Фильченкова, И.Ф. Модель вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность / И.Ф.Фильченкова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 4, №1. – С. 94-99.

304. Фильченкова, И.Ф. Основные идеи и подходы к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность / И.Ф.Фильченкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2016. – №4(38). – С. 97-101.

305. Фильченкова, И.Ф. Принципы вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность / И.Ф.Фильченкова // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 2, №12. – С. 47-51.

306. Фильченкова, И.Ф. Технологии вовлечения в инновационную деятельность: технология консалтинга / И.Ф.Фильченкова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2016. – Т. 2, №12. – С. 247-254.

307. Фильченкова, И.Ф. Организационные методы вовлечения ППС в процесс преобразования образовательных программ педагогического образования / И.Ф.Фильченкова, Г.А.Папуткова, А.В.Гришина // Научное мнение. (Педагогические, психологические и философские науки). – 2015. – №10-2. – С. 178-184.

308. Фильченкова, И.Ф. Факторы инновационной активности преподавателей вуза / И.Ф.Фильченкова, Н.В.Самсонова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2016. – №2. – С. 102-108.

309. Фролова, Т.И. Роль духовной сферы в инновационном развитии общества: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Т.И.Фролова. – М., 2012. – 22 с.

310. Фрумин, И.Д. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности / И.Д.Фрумин, М.С.Добрякова // Вопросы образования. – 2012. – №2. – С. 159-191.

311. Хайруллина, Э.Р. Творческое саморазвитие личности как фактор профессионального становления педагога / Э.Р.Хайруллина, А.А.Курзякова // Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.И. Андреева. – Казань, 2015. – С. 165-168.

312. Хентце, Й. Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям / Й.Хентце, А.Камель // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №3. – С. 71-75.

313. Хоуден Джим. Искусство вовлечения. Как максимально полно раскрыть потенциал своих сотрудников / Джим Хоуден. – М.: ЭКСМО, 2011. – 304 с.

314. Хохлова, Т.П. Пути преодоления инновационных барьеров в SMART-экономике / Т.П.Хохлова // Научно-практический журнал «Сфера услуг: инновации и качество». – 2014. – Вып. 17. – URL: http://journal.kfrgteu.ru/files/1/2014_17_9.pdf (дата обращения: 08.08.2016).

315. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В.Хуторский. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.

316. Цищурская, Л.Д. Психологические барьеры при инновациях в сфере образования / Л.Д.Цищурская // Вестник КАСУ. – 2005. – №1. – С. 130-135.

317. Чаплина, Е.И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.И.Чаплина. – Курск, 2006. – 21 с.
318. Ченцов, А.А. Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / А.А.Ченцов. – М., 1998. – 130 с. – OD: 61:98-8/1295-5.
319. Чистоклетов, Н.Ю. Управление качеством инновационной деятельности высшего учебного заведения в научной сфере: дис. ... канд. технич. наук: 05.02.23 / Н.Ю.Чистоклетов. – Брянск, 2008. – 306 с.
320. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А.Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0157/2_0157-1.shtml#book_page_top (дата обращения: 01.12.2016).
321. Шакуров, Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х.Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – URL: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107776344&archive=1120045907&start_from=&ucat=& (дата обращения: 22.03.2016).
322. Шалаев, И.А. Формирование и оценка инновационной среды в стратегически ориентированной экономической системе: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / И.А.Шалаев. – Орел, 2015. – 210 с.
323. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И.Шамова, П.И.Третьяков, Н.П.Капустин; под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 289 с.
324. Шамшурова, М.Ю. Формирование профессионально значимых качеств учителя через вовлечение студентов в организацию учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Ю.Шамшурова. – Ижевск, 2006. – 23 с.

325. Шапран, Ю.П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю.П.Шапран, О.И.Шапран // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 881-885.
326. Шатунова, О.В. Диагностика готовности учителей к деятельности по созданию и внедрению образовательных новшеств / О.В.Шатунова // Известия ВГПУ. – 2013. – №10(85). – С. 94-98.
327. Шендрик, И.Г. Самореализация личности в контексте проектирования образования / И.Г.Шендрик // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 36.
328. Шипилова, О.А. Как преодолеть сопротивление персонала нововведениям / О.А. Шипилова // Кадры предприятия. – 2004. – №9. – С. 52-64.
329. Ширшов, Е.В. Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е.В. Ширшов. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 258 с.
330. Шмелева, Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.А.Шмелева. – Н.Новгород, 2013. – 369 с.
331. Штефан, В.И. Инновационная деятельность в научно-производственных интеграционных структурах: теория, методология, практика: дис. ... д-ра эконом. наук: 08.00.05 / В.И.Штефан. – Воронеж, 2007. – 387 с.
332. Шумилова, Е.А. Методологический потенциал концепции формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А.Шумилова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7, №4. – С. 13-17.
333. Шумпетер, Й.А. Теория экономического развития / Й.А.Шумпетер. – М.: ЭКСМО, 2008. – 864 с.

334. Щербакова, Д.В. Сопротивление организационным инновациям: методология социологического исследования / Д.В.Щербакова // Проблемы теории и практики управления. – 2012. – №4. – С. 29-39.
335. Энджел, Дж. Поведение потребителей / Дж.Энджел, Р.Блэкуэлл, П.Миниард. – СПб.: Питер, 1999. – 148 с.
336. Юдин, Э.Г. Методологическая природа системного подхода / Э.Г.Юдин // Системные исследования. – М.: Наука, 1973.
337. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
338. Юрова, Т.В. Рефлексивное образование – педагогическая инноватика в профессиональной деятельности преподавателя вуза / Т.В.Юрова // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2009. – №2. – С.36.
339. Яголковский, С.Р. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы / С.Р. Яголковский. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. – 272 с.
340. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
341. Яковлев, Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В.Яковлев, Н.О.Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – №10. – С. 9-13.
342. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование: учебно-практическое пособие / Н.О.Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 124 с.
343. Ярмоленко, И.В. Оценка и управление инновационной деятельностью высшего учебного заведения: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / И.В.Ярмоленко. – Белгород, 2008. – 21 с.
344. Ясвин, В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию/ В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

345. Abair, Paul. Institutional Resistance to Innovations in Education / Paul Abair. Available at: <https://www.nyu.edu/frn/publications/emerging.pedagogies/Abair.html> (accessed: 08.08.2016).
346. Anthony Armstrong. 4 key strategies help educators overcome resistance to change / Anthony Armstrong // Tools for Schools. – Winter 2011. – Vol. 14, No.2. – 8 p.
347. Antil, J.H. Conceptualization and Operationalization of Involvement / J.H.Antil // Advances in Consumer Research. – 1984. – Vol. 11. P. 203-209.
348. Bassett, G.W. Innovation in Primary Education / G.W.Bassett. – London, Wiley Interscience, 1970.
349. Bassett, G.W. Change in Australian Education / G.W.Bassett // Australian Journal of Education. – 1971. – Vol. 15(1). – Pp. 42-57.
350. Bassett, G.W. Innovation in Education", Brisbane, University of Queensland Department of External Studies, 1973.
351. Camagni, R. Introduction: from the local – milieu to innovation through cooperation networks / R.Camagni // Camagni, R. Innovation Networks: spatial perspectives / R.Camagni. – London: Bedhaven Press, 1991. – P.1-9.
352. Capello, R. Spatial Transfer of Knowledge in High Technology Milieu: Learning Versus Collective Learning Process / R.Capello // Regional Studies. – 1999. – №33(4). – P. 353-365.
353. Cooke P., Morgan K. The Network Paradigm: New Departures in Corporate and Regional Development / P.Cooke, K.Morgan // Society and Space. – 1993. – V. 11. – P. 543-564.
354. Cooke, P.N. Regional Innovation Systems: The Role of Governances in a Globalized World / P.N.Cooke, M.Heidenreich, H-J.Braczyk. – N.Y.: Routledge, 2004.
355. Freud S. Defense Mechanism // Encyclopedia Britannica. – Available at: <https://www.britannica.com/topic/defense-mechanism> (accessed: 08.08.2016).

356. Freud, S. New introductory lectures in psychoanalysis. In standard edition / S.Freud. – London: Hogarth, 1955.
357. Fullan, M. Overview of the Innovative Process and the User / M.Fullan // Interchange. – 1972. – Vol. 3(2/3). – Pp. 1-45.
358. Gorton, R.A. Conflict, controversy and crisis in School Administration and supervisions: issues, cases and concepts for the 70s / R.A.Gorton. – Dubuque, Brown, 1972.
359. Hamel, G. Strategy as Stretch and Leverage / G.Hamel, C.K.Pralahad // Harvard Business Review. – 2008. – №3. – Pp. 18-25.
360. Jagdish N. Sheth, Walter H. Psychology of innovation resistance: the less developed concept (ldc) in diffusion research / Jagdish N. Sheth, H.Walter // University of Illinois at Urbana-Champaign. – 1979. – October 22. – P.30.
361. Lazaurus, R.S. Psychological stress and coping process / R.S.Lazaurus. – New York, 1996. – 194 p.
362. Lee, D. Regional Innovation Systems / D.Lee. – Regional Development: Diss. Clemson University, 2008.
363. Lloyd Armstrong. Barriers to Innovation and Change in Higher Education / Lloyd Armstrong. – Available at: <https://www.tiaainstitute.org/public/pdf/barriers-to-innovation-and-change-in-higher-education.pdf> (accessed: 08.08.2016).
364. Macdonald, B. Curriculum Research and Development Project: Barriers to Success from Unpublished Manuscript, Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia (Mimeo.) Department of External Studies, University of Queensland, 1973.
365. Malinen, P. A Conceptual platform for developing local and regional innovation environment / P.Malinen, H.Simula // The 6th CINet Conference. – Brighton, UK, 2005. – P. 38–42
366. Nisbet, R.I.(1978). Barriers and Resistance to Innovation / R.I.Nisbet, J.M.Collins // Australian Journal of Teacher Education. – 1978. – Vol. 3(1). –

P. 29. – Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1978v3n1.1> (accessed: 08.08.2016).

367. Opportunities for change. Education innovation and reform during and after conflict // Susan Nicolai. Internation Institute for Education Planning. UNESCO. 2009. – Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183808e.pdf> (accessed: 08.08.2016).

368. Robertson, R. Globalization or Glocalization? / R.Robertson // Globalization. Critical Concepts in Sociology / Ed. by R. Robertson and K.E. White. Vol. 3. – L., N.Y.: Routledge, 2003.

369. Rogers, C.R. The theory of therapy and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework / C.R.Rogers. – Boston, 1951. –P. 517.

370. Tomasetto, Carlo. Dealing with educational innovation: adoption and resistance to school change in a psycho-social perspective / Carlo Tomasetto // New Media in Education. – 2003. – Available at: http://www.newmine.org/wp-content/uploads/2014/07/28_TOMASETTO.pdf (accessed:10.08.2016).

371. Wachtel, S. Sprechen und Moderieren in Horfunk und Femsehen / S.Wachtel. – Verlag Olschlager in:Uriitersitatsverlag Konstant GmbH (UVK – Medien / Olschlager), 1994.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА 1

«Оценка готовности преподавателя к участию в инновационной деятельности»

Инструкция: Уважаемые коллеги! Оцените, пожалуйста, предложенные критерии своей готовности к инновационной деятельности по 5-балльной шкале.

№	Критерии	1	2	3	4	5
I. Мотивационно-творческая направленность личности						
1	Заинтересованность в творческой деятельности					
2	Стремление к творческим достижениям					
3	Стремление к лидерству					
4	Стремление к получению высокой оценки деятельности со стороны руководства					
5	Личная значимость творческой деятельности					
6	Стремление к самосовершенствованию					
Всего:						
II. Креативность преподавателя						
7	Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления					
8	Стремление к риску					
9	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям					
10	Способность к самоанализу, рефлексии					
Всего:						
III. Профессиональные способности преподавателя к осуществлению инновационной деятельности						
11	Владение методами педагогического исследования					
12	Способность к планированию экспериментальной работы					
13	Способность к созданию авторской концепции					
14	Способность к организации эксперимента					
15	Способность к коррекции своей деятельности					
16	Способность использовать опыт инновационной деятельности других преподавателей					
17	Способность к сотрудничеству					

18	Способность творчески разрешать конфликты					
Всего:						
IV. Индивидуальные особенности личности преподавателя						
19	Работоспособность в творческой деятельности					
20	Уверенность в себе					
21	Ответственность					
Всего						

Приложение 2

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА 2

«Оценка барьеров инновационной деятельности/работы в проекте»

Инструкция: Уважаемые коллеги! Дайте оценку барьеров, с которыми Вы столкнулись в своей инновационной деятельности (при реализации проекта), от 0 до 5 баллов.

№ п/п	Формулировка барьеров	Оценка барьера (от 0 до 5)
1.1	Слабая информированность о возможных инновациях (инновационных проектах)	
1.2	Убеждение, что можно обойтись и без инноваций (изменений)	
1.3	Отсутствие материальных и/или моральных стимулов к инновационной деятельности	
1.4	Недостаточное материально-техническое оснащение инновационного процесса	
2.1	Чувство страха перед отрицательными результатами	
2.2	Отсутствие методической помощи	
2.3	Трудности в постановке цели своей инновационной деятельности (проекта)	
2.4	Трудности в согласовании цели своей инновационной деятельности с целями организации	

3.1	Небольшой опыт работы	
3.2	Недостаточный уровень знаний, умений для выполнения инновационной деятельности	
3.3	Отсутствие возможности повышения квалификации	
3.4	Разногласия в коллективе/команде при осуществлении инновационной деятельности (проекта)	
4.1	Отсутствие навыков рефлексивной деятельности	
4.2	Недостаточный опыт в оценке результатов деятельности	
4.3	Боязнь несоответствия результата деятельности поставленным целям	
4.4	Недостаточный опыт корректировки инновационной деятельности (дальнейшего развития проекта) на основе полученных оценок	

Приложение 3

Самооценка выбора инновационных продуктов

Инструкция: Уважаемые коллеги! В таблице представлен список актуальных образовательных продуктов и их соответствие баллам рейтинга НПР. Определите свою возможность участия в их создании. При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего выбора:

+2 – выберу

+ 1 – скорее выберу, чем не выберу

-1 – скорее не выберу, чем выберу

- 2 – не выберу

№ п/п	Наименование	Кол-во баллов в рейтинге	Самооценка выбора			
			+2 – выберу	+ 1 – скорее выберу, чем не	-1 – скорее не выберу, чем	- 2 – не выберу

				выберу	выберу	
1	Модульная ОПОП на основе профессионального стандарта	5				
2	Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам (модулям) учебного плана, прошедший сертификацию	3				
3	Экспериментальная площадка на базе образовательной организации	4				
4	Курсы повышения квалификации и/или курсы дополнительного образования по актуальной тематике с разработкой электронного курса	3				
5	Ассоциация педагогов региона	4				
6	Учебное (учебно-методическое) пособие	2				
7	Научная статья в журнале ВАК	2				
8	Научная статья в журнале Scopus	5				

Анкета**оценки влияния проекта на профессиональную самореализацию**

Уважаемые преподаватели!

Просим ответить на несколько вопросов по оценке влияния проекта на Вашу профессиональную самореализацию.

1. *Оцените возможность своего профессионального роста через участие в проекте по 5-балльной шкале:*

1 2 3 4 5

2. *Участие в проекте позволило (выберите варианты ответа):*

- Получить опыт работы в межкафедральной (мультипрофильной) команде
- Обменяться опытом с преподавателями вуза
- Опубликовать статьи по актуальной тематике
- Усилить позиции в индивидуальном рейтинге
- Увеличить индекс Хирша на ____ позиций
- Завоевать уважение коллег
- Повысить самооценку своей профессиональной деятельности
- Использовать результаты в своей профессиональной деятельности
- Иное: _____

3. *Готовы ли Вы принять участие в инновационном проекте:*

- Готов в качестве руководителя
- Готов в качестве рядового участника команды
- Не готов

Приложение 5**ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ (А.МЕХРАБИАН)**

НАЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИКИ: Мотивация достижения, по мнению Г.Меррея, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение. Данный тест предназначен для диагностики двух мотивов личности: стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Выясняется, какой из двух мотивов у человека доминирует. Тест имеет две формы – мужскую (А) и женскую (Б).

ИНСТРУКЦИЯ: Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- + 3 – полностью согласен
- +2 – согласен
- + 1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – нейтрален
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждения теста и оцените степень своего согласия или несогласия. При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего согласия. Дайте тот ответ, который первым придет вам в голову. Не тратьте время на обдумывание.

Текст опросника.**Форма А (мужская).**

Утверждения	+ 3 полностью согласен	+2 согласен	+ 1 скорее согласен, чем не согласен	0 нейтрален	-1 скорее не согласен, чем согласен	- 2 не согласен	- 3 полностью не согласен
1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получения плохой.							
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.							
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.							
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.							
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.							
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.							

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.							
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.							
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.							
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.							
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.							
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем где все участники приблизительно равны по силам.							
13. В свободное от работы время я овладею какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.							
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.							
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее, чем через 5 лет, я буду получать более 180 руб.							
16. Я скорее стал бы играть в команде, чем							

соревноваться один на один.							
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем стремлюсь закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением							
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.							
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.							
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.							
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.							
22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.							
23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.							
24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.							
25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в							

нем активное участие							
26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.							
27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.							
28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверен.							
29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.							
30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа							
31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.							
32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить							

Форма Б (женская)

Утверждения	+ 3 полностью согласен	+2 согласен	+ 1 скорее согласен, чем не согласен	0 нейтрален	-1 скорее не согласен, чем согласен	- 2 не согласен	- 3 полностью не согласен
1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасуюсь получения плохой.							
2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.							
3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.							
4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получаться.							
5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.							
6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех							
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.							
8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудач равна 50%, делу достаточно важному, но не							

трудному.							
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.							
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.							
11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.							
12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную игру, требующую размышлений.							
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.							
14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.							
15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость успеха.							
16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.							
17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя может плохо получиться, чем стану готовить привычное блюдо, которое обычно хорошо выходило.							
18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.							
19. Я скорее затратю все свое время на осуществление							

одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.							
20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.							
21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем чтобы это сделала какая-нибудь другая.							
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.							
23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.							
24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.							
25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.							
26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверена.							
27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.							
28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.							
29. Если при выполнении важного дела я допускаю							

ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.							
30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.							

Благодарим за участие!