

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ»

На правах рукописи

Михоненко Ольга Ивановна

**ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К
ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Шумакова Александра Викторовна

Ставрополь – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	19
1.1. Парадоксальное мышление педагога как объект научной рефлексии	19
1.2. Опыт парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности ...	43
1.3. Модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности	64
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	85
2.1. Первоначальное состояние сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих учителей (по данным констатирующего эксперимента)	85
2.2. Практическая реализация модели формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности	114
2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	171
ПРИЛОЖЕНИЯ	193

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные социокультурные реалии обуславливают необходимость повышения качества отечественного педагогического образования, так как российская школа испытывает существенную потребность в учителях новой формации, в полной мере овладевших профессиональным мастерством, способных осуществлять инновационную педагогическую деятельность. Именно педагогические инновации являются одним из наиболее важных средств конструктивного развития российского общего образования, в связи с этим одним из приоритетных направлений в подготовке будущих учителей является направление, связанное с формированием готовности будущих педагогов к осуществлению инновационной профессиональной деятельности. Такая готовность обуславливается множеством детерминант, одной из которых, по нашему мнению, является парадоксальное педагогическое мышление, в рамках которого должна быть актуализирована способность будущих учителей к нестандартному, творческому решению сложных и противоречивых профессионально-педагогических проблем. Таким образом, по нашему убеждению, формирование опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей, является одним из значимых условий становления готовности студентов педвуза к осуществлению профессиональной инновационной деятельности.

В настоящее время в теории и практике профессионального педагогического образования сложились определенные предпосылки, позволяющие рассматривать заявленную для исследования проблему **как актуальную в социальном, научном и практическом аспектах.**

В социальном аспекте актуальность проблемы состоит в необходимости подготовки будущих учителей, готовых к осуществлению качественно иной педагогической деятельности, что повлечет за собой повышения общей эффективности образования в школах, а это, в свою

очередь, во многом обеспечит будущий социокультурный прогресс российского общества.

В научном плане актуальность исследовательской проблемы обусловлена необходимостью разработки теоретико-методологических, научно-практических основ формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

В практическом контексте актуальность исследовательской проблемы обуславливается решением прикладных задач по обоснованию педагогических условий формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

Степень разработанности темы. Вопросами профессиональной подготовки будущих учителей занимались многие ученые, педагоги. Так, разноплановым вопросам подготовки студентов педагогических образовательных учреждений посвящены работы О.А. Абдуллиной, А.Г. Асмолова, А.Г. Бермуса, С.В. Бобрышова, Г.А. Бордовского, С.Б. Елканова, И.А. Зимней, М.М. Поташника, Л.Л. Редько, Ш.О. Садиковой, В.А. Сластенина, А.И. Субетто, В.А. Таранова, Г.А. Шабанов и др.

Готовность к инновационной педагогической деятельности исследуется в работах Е.Э. Воропаевой, Р.Р. Исмагиловой, Л.Г. Григорьева, С.Г. Григорьевой, В.С. Лазарева, А.Е. Марона, И.Е. Пискаревой, Т.А. Прищепы, Е.В. Самсоновой, С.А. Трифоновой, Р.М. Шерайзиной и др.

Сущность парадоксального мышления описывается в работах А.В. Вознюка, С.М. Годника, Т.В. Зильберман, Б.М. Лепешко, Е.А. Пигаркиной, Е.В. Ситновой, Е.Д. Смирновой, В.О. Цурановой, Т.М. Щеголевой и др.

Положительное влияние парадоксального мышления на инновационную деятельность профессионалов в различных сферах подчеркивали Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Понырков, Л. Гераклеус,

Д. Робсон, М.В. Льюис, С. Райш, Дж. Шад, В.К. Смит, Ю. Лю, С. Сюй, Б. Чжан и др.

Анализ теории и практики в области рассматриваемой проблемы показывает, что существуют предпосылки для формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности. А недостаточная изученность этого явления подчеркивает важность затрагиваемой проблемы.

Актуальность исследования обуславливают существующие противоречия в системе педагогического образования. В качестве наиболее значимых, определяющих значимость исследовательской проблемы, были выделены **противоречия между:**

- запросами общества, новыми требованиями к профессионализму будущих учителей и сложившейся четко регламентированной, алгоритмизированной дидактической системой их подготовки с преобладающей репродуктивной деятельностью;
- потребностью личности студента как будущего учителя в развитии и совершенствовании своей индивидуальности и необходимостью выполнять единые стандарты, регламентирующие педагогическую деятельность;
- необходимостью теоретического осмысления сущности, структуры, опыта парадоксального мышления педагога, условий его формирования в рамках подготовки будущих учителей и недостаточной изученностью данной проблемы на теоретическом и практическом уровнях;
- возрастающей значимостью опыта парадоксального мышления как детерминанты инновационной педагогической деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ, педагогических условий, а также механизмов его формирования у будущих учителей в условиях высшей школы;
- значительным потенциалом опыта парадоксального мышления как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности и

недостаточным вниманием к его целенаправленному формированию в образовательном процессе высшей школы.

Таким образом, есть все основания утверждать, что педагогическая теория и практика свидетельствуют об актуальной потребности в концептуальном определении феномена опыта парадоксального мышления педагога как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности, в разработке технологии его формирования.

Проблема исследования: каковы сущностные и функциональные характеристики парадоксального педагогического мышления как фактора готовности учителя к инновационной педагогической деятельности, в также модель формирования обозначенного мышления у будущих педагогов в образовательном процессе педагогического вуза? Данная проблема является релевантной для развития педагогической науки, что требует ее тщательного научного осмысления.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, а также личный интерес соискателя обусловили выбор **темы исследования:** «Формирование опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности».

Сформулированная проблема определила **цель исследования:** разработка и внедрение теоретико-методологических, процессуально-технологических основ формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

Предмет исследования: формирование опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что формирование опыта парадоксального мышления у будущих учителей как

фактора готовности к инновационной педагогической деятельности будет результативным, если:

- в основе понимания парадоксального мышления педагога как явления и научного понятия будет лежать способность учителя реагировать на диссонанс противоречивой взаимоисключающей педагогической реальности; видеть несовместимость событийности этой реальности и понимать, что при определенных условиях данная несовместимость может породить новую педагогическую реальность, отличную от первоначальной позитивной качественной новизной;

- в системе подготовки будущих учителей опыт парадоксального мышления будет рассматриваться в качестве фактора, определяющего уровень готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности. Соответственно процесс формирования обозначенного опыта у студентов педагогического вуза будет отражен в теоретической модели и педагогических условиях ее практической реализации в ходе экспериментального этапа исследования;

- основную часть подготовки будущих учителей будут осуществлять педагоги, обладающие мотивацией к демонстрации парадоксального мышления, а также опытом парадоксального мышления и способами его трансляции. Это позволит преподавателям вуза на качественно ином уровне выстроить содержательно-целевой, технологический и оценочный компоненты процесса подготовки будущих учителей в контексте формирования у студентов педвуза парадоксального мышления как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности;

- будущие учителя в процессе профессиональной подготовки будут активно включены в инновационную деятельность в вузе, в ходе которой будут организованы необходимые условия применения опыта парадоксального мышления в реальной образовательной практике, так как

это позволит сформировать у обучающихся понимание взаимосвязи опыта парадоксального мышления с эффективной инновационной педагогической деятельностью.

Проблема, цель и гипотеза исследования позволили выделить следующие исследовательские **задачи**:

1. Определить теоретические и методологические основы обоснования понятийных и феноменологических сущностных характеристик парадоксального мышления педагога, сформулировать его авторское определение.

2. Изучить феномен опыта парадоксального мышления в качестве фактора готовности учителя к инновационной педагогической деятельности.

3. Разработать теоретическую модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности. Определить и систематизировать педагогические условия ее практической реализации.

4. Осуществить экспериментальную работу по формированию опыта парадоксального педагогического мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности, проанализировать полученные результаты экспериментальной работы и сформулировать конкретные выводы, имеющие прикладное значение.

Методологическую основу исследования составили положения: системного подхода (С.И. Архангельский, И.В. Блауберг, Б.З. Вульф, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.Н. Садовский, А.М. Саранов, Э.Г. Юдин и др.), антропологического подхода (Б.М. Бим-Бад, Н.М. Боротко, И.В. Власюк, Г.Б. Корнетов, А.А. Корольков, П.Ф. Лесгафт, Л.М. Лузина, А.И. Пискунов, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов и др.), компетентностного подхода (В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, Л.В. Елагина, А.В. Ефанов, Л.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.Д. Чечель и др.), аксиологического подхода (Л.В. Баева, М. Вебер, В. Виндельбанд,

М.С. Каган, И. Кант, Р.Г. Лотце, А. Маслоу, Г. Риккерт, К. Роджерс, В.П. Тугаринов, М. Шелер, Е.Н. Шиянов и др.); деятельностного подхода в практико-ориентированных исследованиях (В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, Т.А. Ильина, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин и др.); принципа единства сознания и деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); понимания человека как активного субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, А.М. Трещев и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

- положения теории и методики профессионального образования (Е.А. Гнатышина, П.Ф. Кубрушко, О.Л. Назарова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров и др.);

- основы педагогической инноватики, идеи об инновационной деятельности учителей как особом виде педагогической деятельности (К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, В.П. Кваша, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Н.Н. Суртаева, Т.И. Шамова, Н.В. Юсуфбекова);

- разработки по проблематике психологии и педагогики творчества (Л.И. Анцыферова, Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, В.П. Зинченко, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, П.К. Энгельмейер и др.);

- идеи положительного влияния парадоксального мышления на профессиональную деятельность (Б. Лепешко, А.К. Сухотин, Д.С. Лихачев, А.М. Панченко, Н.В. Понырко и др.).

Опытно-экспериментальной базой исследования являлось государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт». Экспериментальной работой охвачено 230 обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 101 из которых вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 129 – в контрольную (КГ).

Для проверки выдвинутых гипотетических положений и решения поставленных задач в работе использовался комплекс взаимодействующих и взаимопроверяющих друг друга *методов*, адекватных природе изучаемого явления, цели, объекту, предмету исследования:

- теоретические – анализ (междисциплинарный, сравнительно-сопоставительный, семантический, системный, логический) психолого-педагогической литературы по обозначенной проблематике; прогнозирование, абстрагирование, моделирование процесса формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоорганизации средствами тайм менеджмента; теоретическое обобщение и систематизация научно-теоретических и опытно-экспериментальных данных;
- эмпирические – диагностические (анкетирование, тестирование); наблюдационные (наблюдение: прямое и косвенное, длительное и кратковременное); экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- статистические – методы измерения данных (ранжирования, экспертное оценивание); методы обработки результатов (количественные и качественные), полученных экспериментальным путем.

Организация и основные этапы исследования

Организация исследования осуществлялась с 01.10.2021 по 01.08.2024 гг. в три этапа:

- первый этап (01.10.2021 г. – 30.12.2021 г.): выявлена степень разработанности проблемы исследования, что позволило обосновать его актуальность, определить теоретические и методологические основы, объект, предмет, цель, гипотезу исследования, методы его осуществления, уточнить понятийный аппарат.
- второй этап (01.01.2022 г. – 31.08.2022 г.): была разработана концептуальная модель формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности, осуществлен констатирующий

этап эксперимента, с помощью которого были определены первоначальные уровни сформированности обозначенного опыта у студентов педвуза;

– третий этап (01.09.2022 г. – 01.08.2024 г.): был организован формирующий этап эксперимента по формированию опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности, проведен контрольный эксперимент с целью проверки достоверности и корректности разработанной модели, осуществлена количественная и качественная интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы; сформулированы основные выводы.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

– предложено научно обоснованное определение дефиниции «парадоксальное педагогическое мышление», что расширяет понятийный аппарат педагогической науки и опосредовано определяет постановку дополнительных целей и задач профессиональной подготовки будущих учителей;

– системно раскрыты сущность, содержание, структурные и функциональные компоненты, специфика и особенности опыта парадоксального мышления будущего учителя как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности, что позволяет на качественно новом уровне выстроить систему подготовки будущих учителей к обозначенному виду профессиональной деятельности педагога;

– определены теоретико-методологические, процессуально-технологические основы формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности;

– разработана теоретическая модель формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности и педагогические условия ее практической реализации;

– выявлена и обоснована совокупность критериев и показателей оценки уровня сформированности опыта парадоксального мышления будущего учителя, что обеспечивает возможность проводить своевременный мониторинг сформированности исследуемого качества у студентов – будущих учителей.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что методология и технология профессионального образования обогащается современным знанием:

- о свойствах и сущностных характеристиках феномена «парадоксальное педагогическое мышление»;
- о сущности, структурно-содержательных и функциональных характеристиках опыта парадоксального мышления будущего учителя как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности;
- о сущностных характеристиках теоретико-методологических, процессуально-технологических основ формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.
- о сущности, содержании, структурных и функциональных компонентах, специфике и особенностях формирования опыта парадоксального мышления будущего учителя как фактора готовности к инновационной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- дополнена технология подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности через обоснование связи сформированности опыта парадоксального мышления с готовностью к осуществлению обозначенной деятельности;
- разработана критериально-показательная база оценки уровня сформированности опыта парадоксального мышления учителя, которая может быть применена для совершенствования подготовки будущих учителей к инновационной педагогической деятельности;

– внедрены диагностические методики исследования, направленные на выявление уровня сформированности опыта парадоксального мышления будущих учителей;

– разработана модель формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей и педагогические условия ее практической реализации могут применяться в процессе профессиональной подготовки студентов при формировании их готовности к инновационной педагогической деятельности.

Обоснованность и достоверность полученных результатов и выводов обеспечена использованием теоретико-методологических подходов на философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом уровнях, ориентированных на анализ личностно-профессионального развития будущих учителей и на обоснование формирования у них опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности; применением методов исследования, позволяющих определить динамику уровней сформированности обозначенного опыта у будущих педагогов, репрезентативностью выборки и проведением экспериментальной работы в несколько этапов, широкой апробацией материалов исследования.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Базовыми теоретико-методологическими основаниями определения сущностных характеристик парадоксального педагогического мышления выступают «Закон единства и борьбы противоположностей» и понятийные характеристики категории парадокса. В рамках теоретико-методологического значения обозначенного Закона и соответствующей категории можно заключить, что парадоксальное педагогическое мышление каузально обуславливает способность учителя разрешать дуализм противоречий в образовательном процессе средствами совмещения их (противоречий) противоположностей в целостное единство, раскрывать при этом скрытый контекст педагогической ситуации, на основе чего создавать качественно

новую педагогическую реальность. Парадоксальное педагогическое мышление является антиподом мышления догматического и понятийно пересекается с репродуктивным, творческим и критическим мышлением. Тем не менее, парадоксальное педагогическое мышление обладает определенной спецификой, которая проявляется в особом мыслительном алгоритме решения педагогической проблемы, который является для учителя в полной мере осознанным. При этом обозначенный алгоритм является следующим:

1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства;
2. Актуализация ситуативной причины;
3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивационных) причин ситуации);
4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам;
5. Решение ситуативной задачи и создание качественно новой событийной педагогической реальности.

2. В свою очередь опыт парадоксального педагогического мышления представляет собой целостное восприятие учителем потенциальных возможностей собственного профессионального мышления в целом, и парадоксального, – в частности, в решении разноплановых педагогических задач. При этом у учителя в полной мере сформированы знания и представления о сущностных характеристиках парадоксального педагогического мышления, его месте и функциях в общей системе собственного профессионального мышления. Педагог обладает необходимыми практическими умениями и навыками творческого преодоления дуализма профессионального мышления, творческой интенсификации событийной педагогической проблемы, системным синтезом противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий, что в конечном счете позволяет специалисту успешно решать разноплановые по своей сущности и сложности

педагогические задачи. Опыт парадоксального педагогического мышления является одним из факторов готовности учителя к инновационной педагогической деятельности. Обозначенный опыт каузально обеспечивает данную готовность через соответствующие корреляционные связи между их (опыта и готовности) содержательно-функциональными характеристиками мотивационно-ценностного, когнитивного, действенно-практического и эмоционально-волевого структурных компонентов, которые интегрируют опыт парадоксального педагогического мышления и готовность учителя к инновационной педагогической деятельности в единую системную целостность.

3. Модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности представляет собой целостную систему. Все ее структурные компоненты каузально взаимообусловлены, обладают значимой функциональной нагрузкой, что позволяет в реальной образовательной практике обеспечивать более высокий качественный уровень формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности. В обозначенном контексте разработанная модель практико-ориентированная, так как является необходимым нормативным ориентиром при организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей в области инновационной профессиональной деятельности. Кроме этого, разработанная модель обладает необходимой универсальностью, так как в полной мере отвечает всем необходимым требованиям к качеству профессионального педагогического образования и соответствует потребностям и интересам личности будущих учителей. В структурном плане модель формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности представлена целевым, методологическим, содержательным, процессуальным и субъектно-личностным компонентами. Практическая

реализация модели осуществляется в рамках соответствующих педагогических условий. Данные педагогические условия следует рассматривать в виде системно-целостного организационно-педагогического, дидактического и личностно-профессионального обеспечения образовательного процесса, в рамках которого осуществляется формирование парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

4. Практическая реализация модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности осуществляется в рамках разработки, внедрения и практической апробации элективного курса *«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»* (организационно-педагогические условия реализации модели). Формирующий эксперимент проводится по следующим направлениям: теоретическое направление, которое осуществляется в рамках лекционных, семинарских занятий, самостоятельной работы студентов; практическое направление – осуществляется в рамках аудиторного практикума, который проводится средствами педагогического тренинга, решения кейс-задач, круглых столов по обсуждению и анализу педагогических ситуаций, а также в рамках учебной и производственной практики студентов (дидактические условия реализации модели); работа с преподавателями в рамках дискуссионной площадки *«Формирование опыта парадоксального педагогического мышления в процессе изучения учебных дисциплин»* (условия личностно-профессионального обеспечения процесса формирования парадоксального мышления будущих учителей).

Личный вклад автора заключается в изложении теоретико-методологической базы исследования, определении понятийного аппарата исследования, раскрытии понятия «парадоксальное педагогическое мышление»; разработке и научном обосновании концептуальной модели

формирования обозначенного мышления у будущих учителей; выявлении педагогических условий эффективного формирования парадоксального мышления у будущих педагогов как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности; проведении экспериментальной работы по формированию парадоксального педагогического мышления у студентов педвуза; в анализе полученных результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход и результаты исследования обсуждались и получили одобрение на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», на учебно-методических советах и комиссиях по проблемам совершенствования подготовки педагогических кадров в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и школах г. Ставрополя, на ежегодных межвузовских, всероссийских и международных научно-педагогических конференциях, проводимых в ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь) и в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», (г. Ставрополь). Основные положения исследования были апробированы в докладах, выступлениях, дискуссионных площадках, на международных, всероссийских, региональных, межвузовских научно-практических конференциях, конкурсных мероприятиях по профессиональному мастерству, проводимых в вузах Российской Федерации в г. Пенза (2022 г.), г. Санкт-Петербург (2023 г.), г. Нижний Новгород (2023 г.), г. Москва (2023 г.), г. Екатеринбург (2024 г.), г. Волгоград (2024 г.), г. Майкоп (2024 г.), Челябинск (2024 г.), г. Пятигорск (2025 г.), г. Киров (2025 г.).

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и его филиалов в гг. Буденновск, Железноводск, Ессентуки; МБОУ СОШ № 21 и МБОУ СОШ № 22 г. Ставрополя.

Публикации. Основные результаты исследования опубликованы в 14 работах общим авторским объемом 7,76 п.л., в том числе 6 статей – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура и объем диссертации. Данная диссертационная работа состоит из введения, двух глав, шести соответствующих параграфов, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст изложен на 192 страницах и включает 36 таблиц и 27 рисунков. Список литературы насчитывает 175 единиц, из них 6 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Парадоксальное мышление педагога как объект научной рефлексии

Современное социокультурное состояние российского общества обуславливает актуальность повышения качества функционирования отечественного профессионального педагогического образования. Необходимость качественной трансформации профессиональной подготовки будущих педагогов доказывают ведущие отечественные исследователи (В.А. Болотов [28], В.В. Сериков [137], В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов [112], Е.А. Ямбург [168; 169] и др.). Обращение к взглядам и идеям отечественных ученых позволяет констатировать, что педагогическая деятельность в условиях динамических процессов современного мира уже не может быть основана только на традиционных подходах, исходя из чего значение построения новой профессионально-педагогической реальности уже не подвергается сомнению со стороны теоретиков и практиков образования [165].

Внедрение в образовательный процесс передовых технологий при грамотном их сочетании с традиционными образовательными подходами является одной из базовых задач инновационной педагогической деятельности [48]. Именно поэтому подготовка будущих учителей к такому роду деятельности составляет одну из наиболее актуальных целей профессионального педагогического образования [36].

В свою очередь, эффективность инновационной педагогической деятельности в школе напрямую зависит от профессионального мышления

учителя [30; 148], определяющего его способность принимать нестандартные решения педагогических задач, возникающих по ходу профессиональной деятельности. При этом правомерно предположить, что успешность решения педагогических задач инновационного характера, в значительной степени, обусловлено наличием парадоксального профессионального мышления учителя, опыт использования которого у будущих педагогов должен набираться в течение всего периода профессиональной подготовки.

Конкретизация определения парадоксального мышления (а также парадоксального педагогического мышления) требует рассмотрения его сущностных, функциональных характеристик в понятийном поле базовых понятий «мышление» и «профессиональное педагогическое мышление».

Единого понимания категории мышления в науке не выработано. Приведем примеры трактовки мышления отечественными авторами, их виды и функции [11; 41; 42; 52; 53; 90; 92; 103; 119; 125; 129; 143] (Таблица 1).

Таблица 1 – Определения мышления

Автор	Характеристика мышления
Л.С. Выготский	Рассматривал мышление в единстве с внутренней речью. При этом исследователь понимал внутреннюю речь как сложный многофункциональный феномен, в котором мышление взаимосвязано с языком, взаимообусловлено с ним и функционируют в качестве целостного механизма
С.Л. Рубинштейн	Определял мышление в единстве с деятельностью. При этом мышление, по мнению исследователя, является структурным компонентом психики человека. А психика (следовательно, и мышление) развивается только в процессе деятельностной активности. С.Л. Рубинштейн обосновал механизмы детерминации внутренних условий развития психики и мышления внешними причинами, и наоборот, развитие деятельности обусловил внутренними причинами: мышлением, способностями и т.д. человека. Таким образом, внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)» [129, с. 209].
А.Н. Леонтьев	В рамках психологической теории деятельности исследователь обосновал следующее положение: мышление обуславливается внешней практической деятельностью. Внешнее действует через внутреннее. Внешние условия действуют через

Автор	Характеристика мышления
Продолжение Таблицы 1	
	внутренние причины. Мышление функционирует во взаимосвязи и взаимообусловленности с накопленным человеческим опытом, который структурирован соответствующими знаниями, способами мыслительной активности, логическими механизмами. Овладевая этим опытом, человек формируется в качестве субъекта мышления.
В.В. Давыдов	Исследователь трактовал мышление в качестве специфического свойства человеческой способности, позволяющей человеку адекватно событийным ситуациям регулировать свое поведение и развитие как личности. При этом такая саморегуляция знаково-символически опосредуется и предполагает построение человеком перспектив своей жизнедеятельности. Это позволяет человеку успешно ориентироваться не только в настоящем, но и возможном будущем. В функциональном значении В.В. Давыдов трактует мышление в качестве осознания человеком оптимальных условий деятельности при фактической или представляемой трансформации ситуации собственного бытия.
П.Я. Гальперин	Мышление, как полагает П.Я. Гальперин, представляет собой фундаментальную основу развития умственной деятельности. Результат такого развития состоит в поэтапной трансляции объективных действий человека в сферу его психического восприятия, является основой формирования умственных действий, результатом перенесения внешних материальных действий в план психического восприятия.

Таблица 2 – Классификация мышления

Базовые виды мышления	
Наглядно-действенное мышление	Элементарный вид мышления. Основная характеристика - возможность наблюдать реальные объекты и познавать отношения между ними в реальном преобразовании ситуации.
Наглядно-образное мышление	Отличается от наглядно-действенного тем, что средством решения мыслительной задачи является не действенное преобразование событийной ситуации, а образ. Человек мысленно, образно осуществляет то, что можно проделать посредством практического действия.
Словесно-логическое мышление	При таком виде мышления мыслительные операции осуществляются средствами языковых конструкций, в качестве которых выступают категории и понятия, а также языковые логические связи между ними. .
Виды мышления по функциональной специфике	
Теоретическое мышление	Ориентировано на реализацию задач теоретически ориентированных, но опосредованно взаимосвязанных с практической деятельностью.
Практическое мышление	Ориентировано на реализацию чисто практических задач по целесообразному, заранее запланированному преобразованию существующего бытия.

Продолжение Таблицы 2	
Дискурсивное мышление	Реализуется посредством логических умозаключений, которые детерминируют познание тех или иных базовых принципов и закономерностей каких-либо событий и процессов.
Интуитивное мышление	Реализуется в виде прямого решения событийной ситуации без непосредственного осознания условий достижения желаемого результата такого решения.
Виды мышления по степени креативности	
Репродуктивное мышление	Воспроизводящее мышление на основе предшествующего опыта, известных ранее образцов решения проблемы.
Продуктивное, или творческое, мышление	Характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Отличают от процесса применения готовых знаний и умений, относящихся к репродуктивному мышлению.
По отношению к проблеме	
Догматическое мышление	Принимает некоторые факты, теоретические положения, нормы или ценности как раз и навсегда установленные и не подлежащие пересмотру.
Критическое мышление	Последовательность мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям. В рамках проблем критического мышления рассматривают понятие критической традиции, под которой понимается преэминентность по отношению к установленным взглядам. Такая традиция необходима как конструктивная основа для последующей критики. Критическое мышление является важной составляющей исследовательской культуры личности.

Таблица 3– Формы и функции мышления

Формы мышления	
Понятия	Форма мышления, отражающая в себе сущностные характеристики событийной реальности. Каждое явление этой реальности содержит в себе определенные свойства и характеристики (существенные и несущественные), которые постоянно находятся в динамике, развиваются и изменяются.
Суждение	Форма, основанная на позитивном или негативном суждении. В процессе отношения человека к объективной реальности он осуществляет оценку тех или иных событий, явлений природной и социокультурной действительности. У человека в сознании возникают определенные установки по отношению к этим событиям и явлениям. Под влиянием этих установок суждения могут быть утверждающими и отрицающими. В первом случае человек верит в истинность событийной реальности. Во втором – в ее ложность. При этом человек может и заблуждаться в оценке объективной реальности. Тогда его суждения будут объективно не истинными, а ложными.

Продолжение Таблицы 3	
Умозаключение	При такой форме мышления человек анализирует разные суждения, сопоставляя свойства событийной реальности, и формирует на основе результатов этого анализа новое заключительное суждение.
Функции мышления	
Понимание	Выделение существенных признаков, выстраивание связей, отношений. При этом использование понятий, обозначенных словом. Определение значения данных понятий, их функциональной роли. Выявление сферы использования понятий, их классификация.
Решение проблем, задач	Разрешение проблемных ситуаций, возникающих в жизни, отношениях и деятельности людей. При этом активность мышления интенсифицируется по мере сложности обозначенных ситуаций, в процессе их решения.
Целеобразование	Сознательное перспективное планирование людьми развития собственной деятельности и поведенческой активности в решении проблем в условиях жизнедеятельности различного уровня сложности.
Рефлексия	Мыслительная активность, ориентированная на анализ полученной знаниевой информации и качества результатов деятельности.

Профессиональное мышление педагога является понятием, которое используется в научно-педагогическом тезаурусе достаточно длительное время и употребляется преимущественно в двух смыслах: 1) в качественном аспекте понятие профессионального педагогического мышления используется для актуализации высокого профессионально-квалификационного уровня педагога; 2) в предметном аспекте данное понятие подчеркивает специфику мышления, обусловленную особенностями профессиональной педагогической деятельности. Системное профессиональное мышление педагога позволяет учителю видеть педагогическое явление с разных позиций и творчески решать связанные с этим явлением задачи [10]. Так, А.А. Бодалев и Л.А. Рудкевич указывают, что благодаря продуктивно работающему интеллекту учителя способны объективно выделять все существенные связи в окружающей педагогической действительности и анализировать происходящие процессы и возникающие проблемы педагогической деятельности с точки зрения степени их важности,

находить оптимальное решение возникающих задач и применять их в соответствующей образовательной практике [26].

Общее определение обозначенному мышлению предлагает С.В. Шамина. Как полагает исследователь, обозначенное мышление является формируемым качеством личности учителя под влиянием специфических функциональных особенностей профессиональной педагогической деятельности, в ходе решения разноплановых педагогических задач. По мнению С.В. Шаминой, в основе профессионального мышления педагога лежит логический компонент, который обуславливает способность учителя анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию профессиональной направленности, осуществлять рефлексию собственной деятельности, планировать ее, исходя из прогнозов ее конечных результатов и последствий [163].

Л.П. Долбаев определяет педагогическое мышление как наиболее общее и опосредованное понимание учителем истинных причин поведенческих проявлений и поступков воспитанников, способствующее умению подбирать и использовать наиболее адекватные ситуации методы педагогического воздействия и взаимодействия в условиях образовательного процесса [56]. М.М. Кашапов трактует профессиональное мышление учителя в качестве целостной системы характеристик личности педагога, необходимых для достижения должной продуктивности профессионально-педагогической деятельности [78]. Как полагает автор, системный анализ специфики профессионального педагогического мышления возможен при актуализации микрогенетических, функциональных, содержательных и операционных его (мышления) качественных характеристик, проявляющихся в процессе решения педагогических задач различного уровня сложности.

По мнению С.М. Пилосян, одним из наиболее значимых профессиональных показателей педагогического мышления учителя является способность к прогнозированию. Именно данная потребность, как полагает автор, во многом определяет эффективность педагогической деятельности

[115]. А.Н. Ануфриев считает, что в структуру профессионализма и профессионального педагогического мышления учителя необходимо включить такое понятие, как «диагностическое мышление», суть которого заключается в способности учителя ставить диагноз, объясняющий индивидуальные особенности учеников и причины, их порождающие. Как полагает автор, диагностическое мышление проявляется в двух основных формах: в практической и теоретической. Практическая форма диагностического мышления предназначена для решения частных практических задач образовательного процесса, а теоретическое диагностическое мышление предназначено для объяснения той или иной образовательной событийности [7].

Как полагает М.В. Савгин, профессиональное педагогическое мышление является процессом, в ходе которого осуществляется постановка и решение иерархически выстроенных задач развития, обучения и воспитания школьников. Осуществив анализ обозначенного мышления на макро-, мезо- и микроуровнях, автор актуализировал следующие характеристики, свойственные высокому уровню развития профессионального педагогического мышления у учителя:

- наличие у учителя идеальных мысленных моделей процесса развития учащихся в условиях разноплановых деятельности;
- сформированность у учителя способности к педагогической атрибуции, необходимой для эффективной интерпретации базовых детерминант, обуславливающих образовательный процесс;
- сформированность у педагога способности к антиципации, то есть способности к прогнозированию решения педагогической задачи до фактического ее решения;
- наличие у учителя способности к педагогической рефлексии [132].

В.Э. Тамарин и Д.С. Яковлева характеризуют профессиональное педагогическое мышление следующим образом: профессиональное педагогическое мышление характеризуется осмысленностью педагогических

ситуаций в контексте их использования для достижения поставленных образовательных целей; обозначенное мышление характеризуется восприятием разноплановых источников информации с целью их последующего использования в качестве средства осуществления образовательного процесса; данное мышление характеризуется стремлением учителя посмотреть на учебный материал с позиций обучающихся с целью конструктивной его (материала) психолого-лингвистической оценки; 4) профессиональное педагогическое мышление характеризуется стремлением учителя понять истинные мотивы и причины поступков и поведения школьников [147].

Существуют разные точки зрения на понимание единицы мыслительной деятельности учителя. По мнению В.И. Загвязинского, такой единицей является педагогическая задача [64].

Как полагает М.М. Кашапов, единицей педагогического мышления учителя является проблемность, которая трансформируется в проблемную ситуацию, а та, в свою очередь, конкретизируется в педагогической задаче. По мнению исследователя, содержание профессионального педагогического мышления заключается в познании учителем сущности педагогических явлений и творческого решения профессионально-педагогических задач, которые формулирует для себя педагог в процессе решения проблемной ситуации [78]. Поэтому профессиональное педагогическое мышление наиболее ярко проявляется в позитивной реконструкции педагогической проблемной ситуации [20]. Именно в этом состоит способность и потребность учителя анализировать, обобщать и преобразовывать педагогические ситуации, принимая решения о выборе средств творческого преобразования учебно-воспитательного процесса [67].

Исследователи также актуализируют следующие свойства профессионального педагогического мышления (Таблица 4):

Таблица 4 – Свойства профессионального педагогического мышления

Свойства профессионального педагогического мышления	Характеристика свойств профессионального педагогического мышления
Аналитичность	Способность учителя в логическом плане осуществлять аналитическую разработку профессионально обусловленной событийной информации, отражающей в себе протекание реальных педагогических ситуаций и возникновение соответствующих проблем. На основе результатов такой аналитической разработки принимать ответственные и взвешенные профессиональные решения, осуществлять последующую рефлексии их эффективности.
Гибкость	Предполагает способность учителя вовремя и адекватно реагировать на возникающие профессиональные события в условиях образовательного процесса, в отношениях со школьниками, коллегами и родителями учеников, и при этом эффективно регулировать свое профессиональное поведение и соответствующие действия (в том числе и в режиме импровизации) с целью достижения высоких результатов в обучении и воспитании школьников.
Альтернативность и открытость	Способность учителя различать и проектировать в сознании разноплановые альтернативные траектории решения педагогических задач, быть открытым к мнению и смысловым позициям других людей.
Позитивная направленность	Обуславливается позитивными эмоциональными состояниями учителя, которые также (наряду с другими психическими факторами) мотивируют специалиста на решение педагогических задач. Позитивность мышления педагога настраивает его на веру в положительный потенциал всех своих учеников, независимо от их успеваемости и поведения. Также позитивное мышление способствует построению конструктивных отношений с коллегами на основе уважения их взглядов, убеждений, жизненного и профессионального мировоззрения.
Креативность	Означает способность учителя осуществлять инновационную педагогическую деятельность. Важно, что в рамках этого качества профессионального педагогического мышления учитель не стремится к так называемому «чистому творчеству», что неизбежно ведет к педагогическому прожектерству, а стремится опираться на наиболее ценные педагогические традиции, которые были наработаны предшествующими поколениями теоретиков и практиков образования.
Конструктивные способности	Данное качество профессионального педагогического мышления обеспечивает способность учителя на основе мыслительной логики и творческого воображения осуществлять планирование и мысленное проектирование образовательного процесса, ставить соответствующие педагогические цели, конструировать систему принципов, форм, методов и средств

Продолжение Таблицы 4	
	реализации обозначенных целей, осуществлять диагностику результатов образовательного процесса и его возможную коррекцию [104].

Ряд авторов структурируют в понятие профессионального педагогического мышления такой компонент, как «социальный интеллект», под которым, как полагают исследователи, следует понимать способность учителя правильно, адекватно оценивать и интерпретировать поступки школьников, а также те или иные педагогические ситуации. Как полагают Л.А. Лепихова и Э.А. Карандашова, для педагога, который как профессионал обязан решать задачи по развитию межличностных взаимодействий в системах отношений «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ребенок – взрослый», необходимость развитого социального интеллекта является очевидной. Тем не менее, в рамках осуществленного названными исследователями анализа типичных педагогических ошибок в решении задач по оценке и интерпретации социально-педагогических ситуаций у большинства педагогов выработались устойчивые шаблоны профессионального педагогического мышления по отношению к тому, как «как есть правильно» в понимании учителя [1]. Эта уверенность в своей правоте была в такой степени сильной, что некоторые учителя не соглашались на другие решения ситуации, на возможные, даже минимальные отклонения от собственного понимания ее решения, после объективного всестороннего анализа проблемы, осуществленного экспериментаторами [94]. Понятие социального интеллекта является значимым для понимания сущностных характеристик парадоксального педагогического мышления. Перейдем к анализу данного понятия, рассмотрев изначально наиболее общую категорию «парадоксальное мышление».

В науке на данный момент нет единого понимания данного понятия. Большинство исследователей рассматривают парадоксальное мышление через значение феномена парадокса. В связи с этим правомерно осуществить

его понятийный анализ, первоначально отметив его общее функциональное значение. По мнению А.В. Сухотина, парадоксы обеспечивают развитие науки [145]. В ходе исследования научной проблемы происходит переосмысление общепринятого положения, и общепризнанная традиция подвергается сомнению благодаря необычному взгляду на проблему, выходящему за рамки традиционного ее понимания. Разрешение парадоксов призывает исследователя рассмотреть многоаспектность проблемы, ее развитие в масштабах неизведанного в определенной области науки и социальной практики [96].

В общей трактовке парадокс понимается в качестве мнения, которое существенно расходится с общепринятым, традиционным. Мнение, которое по сути, на первый взгляд, противоречит здравому смыслу [152].

Парадокс как явление и научное понятие определяется авторами в широком и узком смысле. В широком понимании парадокс представляет собой феномен, в смысловом поле которого имеют место быть такие взаимоисключающие характеристики, совместимость которых на первый взгляд в принципе невозможна [139], так как противоречит общепринятой традиционной интерпретации действительности. В узком смысле под парадоксом исследователи понимают утверждение, которое входит в противоречие с общепринятым объяснением событийной действительности. При этом обозначенное утверждение состоит из двух положений одинаковой степени аргументации [65].

Б.М. Лепешко, в свою очередь, приводит две трактовки парадокса. С одной стороны, парадоксом является диссонирующее с общепринятыми догмами, концепциями положение; то, что не соответствует привычным нормам и взглядам. С другой стороны, согласно традиционной логике, парадокс – это два или более противоположных, несовместимых утверждения, обладающие равной аргументацией [93].

Как полагает М. Льюис, под парадоксом следует понимать наличие противоречивых, взаимоисключающих событийных элементов, которые

существуют одновременно и которые в принципе не могут быть подвержены никакому синтезу. Эти событийные элементы по отдельности являются стандартными, но если они сочетаются в целостности, то такая целостность является абсолютно иррациональной или даже абсурдной [172]. Аналогичным образом Р.Э. Куинн и К.С. Кэмерон отмечают, что парадокс характеризуется одновременным присутствием противоречивых, даже взаимоисключающих элементов [170]. Через парадокс возможно увидеть различные трактовки, а также связь между различными, на первый взгляд, не связанными между собой явлениями и описывающими их понятиями [137].

Д.С. Осланд выделяет три метода понимания парадоксов [175]. Первый путь – принятие обеих истин, даже если это взаимоисключающие элементы. Второй способ – переосмысление ситуации, этот метод использовал Б. Рассел при разрешении знаменитого парадокса лжеца. **Парадокс лжеца** – семейство логических парадоксов, классический вариант которого гласит «Я лгу» или «Данное утверждение ложно». Если предположить, что утверждение истинно, то, поскольку оно гласит свою ложность, оно ложно, что является противоречием. Напротив, если предположить его ложность, то оно соответствует тому, что само гласит, а потому истинно, что также является противоречием. Б. Рассел утверждает, что каждое из утверждений высказывания справедливо, но в разных контекстах и на разных уровнях анализа [127]. Третий метод принимает наличие парадокса, но ищет более высокий объединяющий принцип, чтобы понять его сущность.

Понимание парадокса начинается с понимания противоречий. В отличие от континуума противоречие обозначает противоположные стороны одного и того же события или понятия [76]. Людям свойственно, интерпретируя явления, подчеркивать полярности, использовать дихотомизированные системы отсчета [110]. В этом плане парадоксом является одновременное присутствие противоречий, часто проявляющихся в виде смешанных сообщений (например, похвала командной работы при поощрении за индивидуальную работу), противоречивых требований

(например, нацеленность на гарантированные результаты через гибкие решения и внедрений инноваций в деятельность) или противоположных точек зрения (например, рассмотрение школы как социального института и объекта управления) [174].

В свою очередь, противоречие следует понимать в качестве базовой первопричины всего происходящего в мире. Всякая событийность в собственном развитии каузально предопределена соответствующими противоречиями. При этом в феноменологическом и категориальном значении противоречие характеризуется диалектической противоположностью свойств действительности, которые при взаимодействии одновременно взаимоисключают друг друга, но и существуют в единстве и взаимопроникновении, представляя собой в такой противоречивой целостности фундаментальную, базовую детерминанту развития бытия [39; 149]. Характеризуя сущность закона единства и борьбы противоположностей, противоречие представляет собой фундаментальную категорию материалистической диалектики [119].

Таким образом, противоречие собственным категориальным предметным полем обозначает и формулирует фундаментальный принцип существования и развития действительности, и этот принцип априори применим при решении проблем развития образовательной практики. Как только категория противоречия со всеми ее свойствами структурируется в сознание педагога в качестве механизма мышления, противоречивые явления образовательной действительности становятся ясными для профессионального понимания. Таким образом, для выявления каузальной сути природную сущность того или иного педагогического события нужно понять и определить его противоречия [119].

В целом, противоречия, представляя собой базовый каузальный фундамент парадоксальной ситуации, выступают как движущая сила решения проблем различного уровня сложности [142]. Важно понимать, что парадокс не просто показывает наличие противоречий, он раскрывает их в

наиболее обостренном виде по причине кажущейся невозможности их логической интеграции в системную целостность [48]. Таким образом, парадокс представляет собой достаточно мощный механизм, активизирующий исследователя на рассмотрение и анализ проблемы в ее многогранности и динамике [171]. Это позволяет исследователю понять суть проблемы гораздо глубже, разработать наиболее эффективные методы научной аргументации [173]. Важно, что парадоксы не искажают сущность изучаемых процессов, предметов, событий, они раскрывают в них новые смысловые грани, что способствует нестандартному, творческому решению тех или иных проблем [113]. Поэтому основное функциональное назначение парадокса состоит не только в актуализации наличия противоречия, но и в формировании дополнительного исследовательского интереса к более глубокому анализу сути изучаемой проблемы и соответствующему ее решению [93].

Все сказанное позволяет обобщить понимание понятия парадокса следующим образом: *возможность парадокса обусловлена наличием как минимум двух, на первый взгляд, взаимоисключающих друг друга утверждений, между которыми существует объективное противоречие и отсутствуют причинно-следственные связи. В свою очередь, возникновение парадокса происходит в сознании исследователя в связи с его парадоксальным предположением, объединяющим в единую целостность обозначенные утверждения, вопреки общепринятой их интерпретации. При этом существование парадокса каузально обеспечивается наличием скрытого (не выявленного) истинного событийного контекста. Исходя из аксиологической направленности обозначенного контекста парадоксы можно классифицировать на разрешимые и неразрешимые.*

Разрешимый парадокс – событийное утверждение, формально противоречащее общепринятым, формальным нормам и социальным представлениям, но имеющее скрытый событийный контекст, который не противоречит базовым ценностям и идеалам (Рисунок 1).

Неразрешимый парадокс – событийное утверждение, формально противоречащее общепринятым, формальным нормам и социальным представлениям, имеющее скрытый событийный контекст, входящий в непримиримое противоречие с базовыми ценностями и идеалами (Рисунок 2).

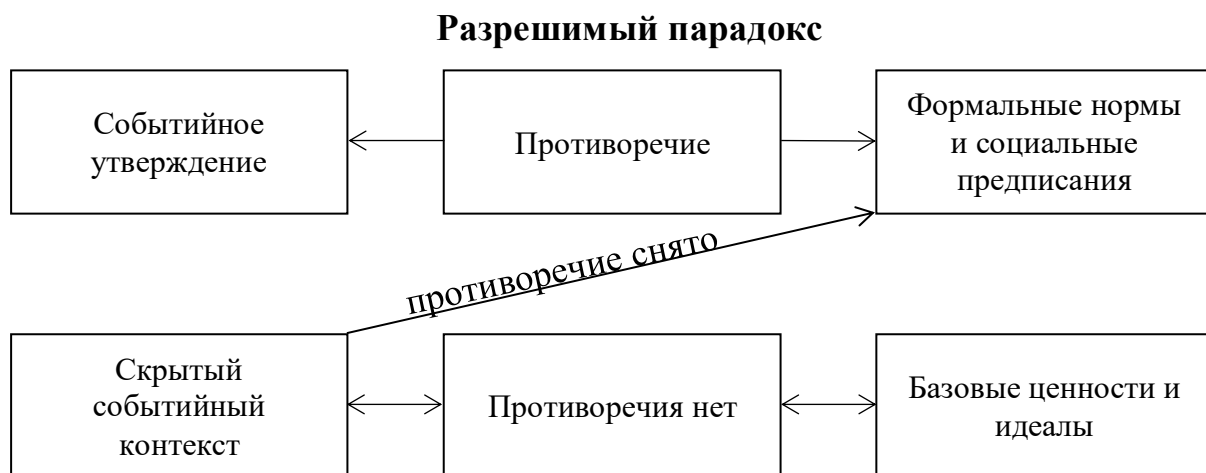


Рисунок 1 – Сущность разрешимого парадокса

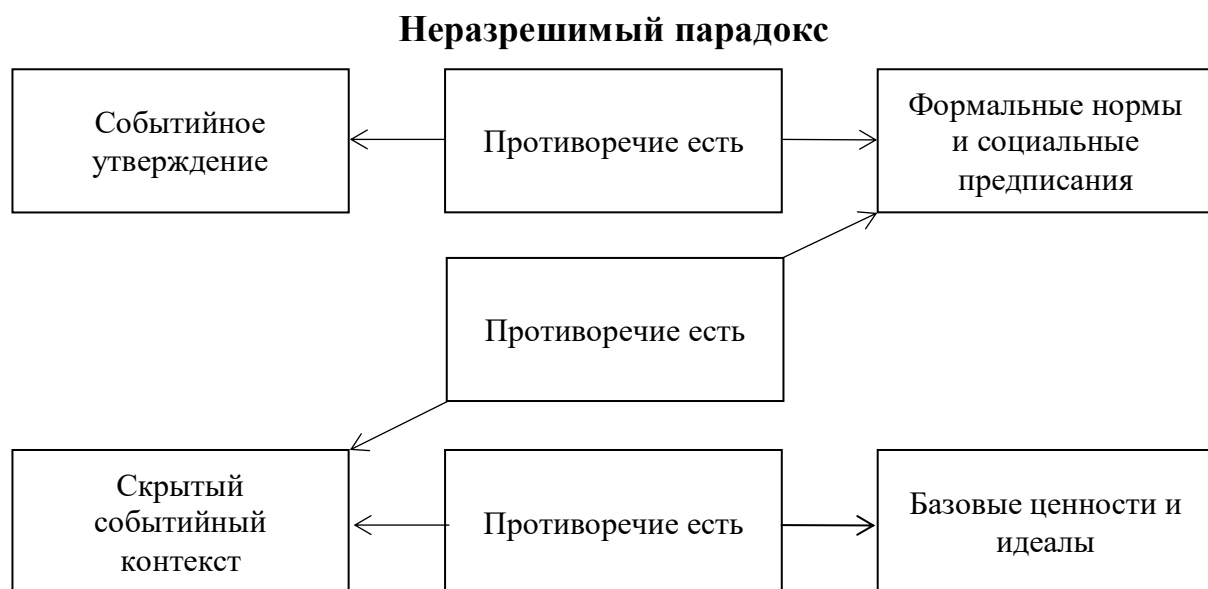


Рисунок 2 – Сущность неразрешимого парадокса

Парадоксы функционально стимулируют исследовательское мышление. Именно парадоксы являются одними из наиболее значимых детерминант мыслительных процессов, а антагонизм противоречивых

позиций мышления представляет собой составную часть целостного мыслительного процесса, которую можно обозначить как мышление парадоксальное [14].

Г.И. Ванюрихин, не давая четкого определения парадоксальному мышлению, отождествляет его с творческим мышлением, со способностью человека к импровизации. Исследователь подчеркивает важную черту парадоксального мышления – оперирование противоречивой информацией. В этом плане, в философском понимании (хотя автор на прямую не говорит об этом) парадоксальное мышление функционирует на основе базового закона диалектики – закона единства и борьбы противоположностей [34].

Суть закона единства и борьбы противоположностей определяется следующим образом: все бытие структурировано противоположными началами, которые по природе своей представляют собой целостное единство, тем не менее постоянно борются между собой и противоречат друг другу. Например, день и ночь, горячее и холодное, черное и белое, зима и лето, молодость и старость и т.д. Единство и борьба противоположностей бытия является внутренним источником его динамики и развития [119].

Фундаментальным принципом обозначенного закона является принцип тождества противоположностей. Согласно данному принципу, противоположности не могут быть абсолютно противопоставлены друг другу, так как между ними существует отношение совпадения (слияния, равенства, взаимодействия, и т. д.). В этом плане диалектика есть учение о том, как могут быть и как бывают (как становятся) тождественными противоположности, – при каких условиях они бывают тождественны, превращаясь (трансформируясь) друг в друга [98].

Необходимо отметить, что закон единства и борьбы противоположностей относится не только к бытию, но и к процессу познания. Процесс познания исследователи рассматривают в качестве активного практического взаимодействия объекта и субъекта. При этом в познавательном процессе всегда соединяются следующие

противоположности: чувственное и логическое, абстрактное и конкретное, теория и практика [15].

Таким образом, необходимо отметить следующее: проблема парадоксального мышления связана с философской концепцией диалектических противоречий и выходит за рамки обычной логики [14]. Диалектическое противоречие противопоставляется формально-логическому закону запрета противоречия, который гласит: невозможно отождествлять несовместимое. В этом плане парадоксальное мышление, как и диалектическое противоречие, подразумевает не утверждение и отрицание, а взаимодействие противоположностей. Таким образом, парадоксальное мышление, в наиболее общем значении, представляет собой мысленное моделирование образа окружающего мира на основе сочетания несовместимых положений с целью создания качественно нового результата познания предмета, явления, процесса.

Парадоксальное мышление дополняет естественные виды мышления. При этом при парадоксальном мышлении к имеющимся линейным шаблонам мыслительного процесса добавляется стратегия рассмотрения несовместимых на первый взгляд альтернатив решения проблемы. В этом плане парадоксальное мышление способствует повышению уровня понимания проблемной ситуации [13], расширяет выбор способов и средств ее разрешения и получения желаемых результатов, тем самым создает условия перехода деятельности на качественно иной уровень продуктивности.

Парадоксальное мышление представляет собой антипод догматического мышления. «Догма – элемент какой-либо доктрины, считающийся абсолютной истиной, не подлежащей сомнению. Догматизм – застывший, оперирующий неизменными понятиями подход к решению теоретических и практических задач» [123, с. 128].

Догматизм мышления представляет собой качественную характеристику мышления, опирающегося только на традиционные знания и

способы мыслительной деятельности, не выходящего за рамки застывших или абсолютных аксиом, не опирающегося на новые доказательства, факты и идеи, а также не учитывающего изменяющихся условий применения знаний. Догматизм мышления порождает формализм, нескритичность к знаниям и оценкам действительности, упрямство и неприятие творчества и, следовательно, новаторства в любой деятельности. Догматизм мышления снижает адаптивность специалиста к новым условиям, подпитывает его отсталость, ускоряет профессиональную стагнацию [16].

Парадоксальное мышление не существует изолированно. Являясь антиподом догматического мышления, оно пересекается с такими видами мышления, как критическое, творческое [159] и репродуктивное мышление.

Критическое мышление – мышление анализирующее, оценивающее, проблематизирующее. Критическое мышление характеризуется гибкостью, которая является антиподом догматизма [69].

Критическое мышление обладает следующими свойствами:

- готовностью личности (специалиста) к планированию решения проблемы;
- гибкостью, как готовностью рассматривать новые варианты решения проблемы, менять свою точку зрения. Готовностью мыслить по-новому, пересматривать очевидное; настойчивостью;
- готовностью признавать и исправлять свои ошибки;
- способностью к рефлексии;
- поиском компромиссных решений;
- способностью понять и оценить выдвинутые гипотезы, способностью вырабатывать на основе имеющихся знаний собственное отношение к (профессиональной) действительности [155].

В свою очередь, творческое мышление является специфическим для разных областей знания, но обладает общими характеристиками: имеет временные рамки и определенные этапы; в таком мышлении значительную роль играет бессознательное, и ключевым моментом в этом плане является

инсайт [156]; творческое мышление – это свойство личности, активизирующее интеллектуальные возможности специалиста на решение творческих задач с обязательной новизной полученного результата [66; 131].

Как противоположность творческому репродуктивное мышление представляет собой психическую деятельность по определенному эталону, образцу, на основе традиционного знания [46].

Анализ работ отечественных авторов [23; 33; 52; 69; 79; 161] позволяет актуализировать следующие сущностные характеристики парадоксального мышления (Таблица 5):

Таблица 5 – Сущностные характеристики парадоксального мышления

Сущностный признак	Характеристика сущностного признака
От дуализма – к свободе мышления	Дуализм мышления представляет собой понимание антагонизма и несовместимости тех или иных противоречий. При этом дуализм мышления предполагает следующее: человеческое сознание не способно понять целостное единство противоречий и таким образом остается во власти противоречий, принимая одно из них в качестве непреложной истины. Дуализм мышления каузально определяет состояние несвободы человека: «дуальность мышления крайне затрудняет анализ сложных явлений и процессов, упрощает восприятие бытия, что и приводит в конечном итоге к созданию упрощенного его (бытия) понимания. Но противоречия всегда существуют в целостном единстве, в котором выступают в качестве ведущих базовых детерминант развития действительности. Исходя из этого, разрешение противоречий в представлениях человека о действительности осуществляется не простым их устранением в сознании, а осознанием их целостного единства, а значит средствами диалектики. Следовательно, по своей сути парадоксальное мышление является подлинно свободным. так в его процессе происходит преодоление противоположности противоречий, то есть переход от шаблонного, стереотипного, а значит несвободного мышления к мышлению парадоксальному, то есть свободному.
Интенсификация проблемности	В предметном поле парадоксального мышления отражается исследовательская проблема и идет указание на ее нерешенность. Наличие парадокса не столько констатирует и формулирует событийную проблему, сколько предполагает обострение процесса ее рассмотрения. При актуализации событийной проблемы происходит переосмысление общепринятого, стереотипного решения

Сущностный признак	Характеристика сущностного признака
Продолжение Таблицы 5	
	проблемы (здесь проявляется противоречие между индивидуальным и общественным сознанием), в ходе которого общепризнанная традиция подвергается сомнению благодаря обособлению необычного качества, выходящего за рамки общепринятого понимания событийности и решения проблемы. Разрешение парадоксов создает условия для понимания человеком глубины и многоаспектности проблемы, ее развития в сфере ранее неизвестного и неизведанного. Таким образом, парадоксальное мышление интенсифицирует проблему и обозначает ее наличие там, где она ранее не наблюдалась. В этом плане правомерно ориентироваться на идею А.В. Брушлинского, который актуализировал два типа проблемных ситуаций: - очевидная проблемная ситуация содержит в себе ярко выраженное противоречие. Такая ситуация побуждает специалиста к решению проблемы; - неочевидная проблемная ситуация связана с углублением ситуации очевидной. Это интуитивное предчувствие того, что все не так однозначно: «что-то не то», «что-то не так» [32]. Именно с этого начинается интенсификация проблемы, формулировка парадоксального гипотетического предположения, постановка задачи и ее решение.
Эмерджентность	Системообразующее свойство, то есть свойство, для появления которого создается система и выявление и усиление которого должно быть целью системного синтеза противоположностей бытия. В этом плане парадоксальное мышление представляет собой понимание противоположных характеристик явления в качестве системной целостности. Следовательно, средствами парадоксального мышления можно осознать разные трактовки явлений и процессов, а также связь между ними, хотя, на первый взгляд, свойства этих явлений и процессов кажутся настолько противоположными, что совместить их в единое целое является априори невозможным.
Креативность	Субъективная детерминанта творчества – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения проблем, отклоняться от традиционных форм мышления. Данная способность неразрывно связана с так называемой надситуативной активностью, которая трактуется исследователями как способность человека в процессе деятельности превышать регламентированные ситуативные требования, осуществлять целеполагание, избыточное в сравнении с исходными требованиями поставленной задачи. Средствами надситуативной активности человек как субъект деятельности и поведения преодолевает их (поведения и деятельности) возникающие внешние и внутренние барьеры. Надситуативная активность проявляется в явлении творчества, выступая его главным, базовым условием.

Сущностный признак	Характеристика сущностного признака
Продолжение Таблицы 5	
Диалектическое единство репродуктивности и продуктивности в процессе мышления	Репродуктивное мышление, повторно воссоздающее то, что кем-то когда-то уже было создано. Репродуктивный характер мышления предполагает активное использование традиционной, нормативной культурной информации. Поэтому синонимом термина «репродуктивное мышление» является термин «воссоздающее мышление». Репродуктивное мышление является результатом накопленного человеком опыта в процессе социализации. Касаемо профессии этот опыт есть результат профессионального образования и является необходимой фундаментальной основой любой профессиональной деятельности. Продуктивное мышление является творческим. Его основной признак – создание новой необычной идеи с ее последующим воплощением в объективной реальности. Диалектическое единство репродуктивного и продуктивного мышления с философской точки зрения объясняется единством свободы и необходимости. При этом репродуктивное мышление функционально связано с необходимостью (или нормативностью), а продуктивное мышление с креативностью и творчеством, то есть со свободой мысли, поведения и деятельности. Если в своем поведении и деятельности человек ориентируются преимущественно на репродуктивное мышление, то это приводит к крайнему конформизму (то есть абсолютному следованию правилам, установкам и нормам социальных групп (в том числе профессиональных), под влиянием реального или воображаемого давления. В переводе с латыни это слово означает «подобие»). Абсолютизация свободы в мышлении, поведении и деятельности приводит к крайнему нигилизму. Нигилизм ставит под сомнение (в своей крайней форме абсолютно отрицает) общепринятые ценности, идеалы, нормы нравственности и т.д. Таким образом, необходимость диалектического единства репродуктивности и продуктивности в мышлении является вполне очевидной.
Этапность	Парадоксальное мышление в решении педагогической задачи и разрешении проблемной ситуации реализуется поэтапно. 1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства; 2. Актуализация ситуативной причины; 3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации); 4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам.

Сущностный признак	Характеристика сущностного признака
Продолжение Таблицы 5	
	5. Решение ситуативной задачи и создание качественно новой событийной реальности.

Обратимся к обоснованию парадоксального педагогического мышления учителя. Все сказанное выше позволяет актуализировать его следующие свойства:

- парадоксальное педагогическое мышление, являясь структурным элементом профессионального мышления педагога, проявляется в профессиональной деятельности учителя, оно является единым с педагогической деятельностью, которая представляет собой базовую детерминанту его (мышления) возникновения, поэтому внутренняя парадоксальная мыслительная деятельность учителя является производной от его внешней практико-ориентированной, профессиональной;

- необходимым фундаментом парадоксального педагогического мышления выступают накопленные в данной профессиональной сфере знания, способы мыслительной деятельности; педагог может стать субъектом парадоксального мышления, лишь овладев базовым профессионально ориентированным нормативным опытом мыслительной деятельности [8]. В этом парадоксальное мышление пересекается с мышлением репродуктивным;

- парадоксальное педагогическое мышление выполняет ориентировочную функцию в условиях педагогической деятельности. Оно позволяет учителю гибко ориентировать свое профессиональное поведение в соответствии с условиями педагогических ситуаций (в этом оно пересекается с критическим мышлением). Поэтому благодаря парадоксальному педагогическому мышлению учитель обладает способностью адекватно, с профессиональной точки зрения, осуществлять свою педагогическую деятельность не только в настоящей образовательной действительности, но и в той, которая возможна в будущем. В этом плане парадоксальное

педагогическое мышление может трактоваться как мыслительный поиск необходимых условий педагогической деятельности в рамках фактической или представляемой трансформации педагогической реальности;

– в парадоксальном педагогическом мышлении отражены все сущностные характеристики парадоксального мышления как такового. Оно предполагает мыслительный переход от дуализма – к свободе мышления, интенсификацию проблемности. Оно эмерджентно и креативно (связано с творческим мышлением). Проявляется в диалектическом единстве репродуктивной и продуктивной мыслительной деятельности. Осуществляется в процессе ряда этапов;

– в целостной структуре профессионального педагогического мышления парадоксальное педагогическое мышление в сущностном плане пересекается с видами мышления по степени креативности (репродуктивное и продуктивное мышление) и по отношению к проблеме (догматическое и критическое мышление). Причем перечисленные виды мышления (репродуктивное и продуктивное) и (догматическое и критическое мышление) в рамках закона единства и борьбы противоположностей представляют собой природную целостность и одновременно противостоят друг другу.

Репродуктивное мышление. Воспроизводящее мышление на основе предшествующего опыта, известных ранее образцов решения проблемы.

Продуктивное, или творческое, мышление. Характеризуется созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию [166]. Отличают от процесса применения готовых знаний и умений, относящихся к репродуктивному мышлению.

Догматическое мышление. Принимает некоторые факты, теоретические положения, нормы или ценности как раз и навсегда установленные и не подлежащие пересмотру.

Критическое мышление. Последовательность мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью

выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям [33]. В рамках проблем критического мышления рассматривают понятие критической традиции, под которой понимается преемственность по отношению к установленным взглядам. Такая традиция необходима как конструктивная основа для последующей критики. Критическое мышление является важной составляющей исследовательской культуры личности.

В целом все сказанное позволяет сформулировать определение парадоксального педагогического мышления следующим образом: парадоксальное мышление учителя характеризуется выраженной креативностью и структурировано в профессиональное педагогическое мышление. Данный вид мышления каузально обуславливает способность учителя разрешать дуализм противоречий в образовательном процессе средствами совмещения их (противоречий) противоположностей в целостное единство, раскрывать при этом скрытый контекст педагогической ситуации, на основе чего создавать качественно новую педагогическую реальность. При этом мыслительный процесс осуществляется в пять этапов: 1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства. 2. Актуализация ситуативной причины; 3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации). 4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам. 5. Решение ситуативной задачи и создание качественно новой событийной реальности. Парадоксальное педагогическое мышление является антиподом мышления догматического и функционально пересекается с критическим, творческим и репродуктивным педагогическим мышлением. При этом его отличительная особенность состоит в том, что такое мышление оперирует смысловым значением категории «парадокс» и на

основе этого решение проблемы осуществляется особым механизмом, в ряд специфических этапов.

1.2. Опыт парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности

Решение исследовательской задачи в данном параграфе требует первоначального обращения к понятию «опыт парадоксального мышления», что предполагает рассмотрение наиболее общих понятий опыта и профессионального опыта педагога.

Категория опыта является междисциплинарной. Она рассматривается в философском, социологическом, психологическом, педагогическом и др. аспектах. В философском понимании опыт представляет собой «основанное на практике чувственно-эмпирическое понимание действительности» [153].

Необходимо отметить следующий факт: в настоящее время единого понимания категории опыта в науке не выработано. Каждый автор вносит в определение данной категории определенную специфику.

С.В. Христофоров дает следующее определение категории опыта: опыт является интегративной системой в которой объединены в единую логическую целостность первоначальное знание, которое для личности является уже традиционным, своеобразным интеллектуальным фундаментом, представленным в сознании человека, и новое знание, которое для личности является инновационным, представленным в человеческом сознании в качестве своеобразной интеллектуальной надстройки [157]. При этом опыт формируется, по мнению исследователя, в ходе рефлексивной деятельности человека, в его практико-ориентированном взаимодействии с внешним объективным миром. При этом такое взаимодействие имеет характер эмоционального переживания и осуществляется на когнитивном, технологическом, ориентационном уровнях [45; 74].

В свою очередь А.С. Белкин дифференцирует опыт на два взаимосвязанных его подвида – жизненный (витагенный) и витагенную информацию, или опыт жизни. Трансформацию витагенной информации в витагенный опыт следует понимать в качестве специфического процесса фильтрации информации, в ходе которого происходит своеобразная ее (информации) кристаллизация, то есть актуализация ее истинной сути, которая имеет позитивное значение для процесса жизнедеятельности человека [17].

При характеристике категории опыта важно актуализировать его структуру. Исследователи данную структуру также понимают неоднозначно.

Так, И.В. Калинкина в структуре опыта выделяет денотативное, операциональное и аффективно-мотивационное содержание. Во всех этих компонентах отражены когнитивные, оперативные и интимно-личностные элементы деятельности [75].

В свою очередь, Н.Ф. Голованова в опыте выделяет следующие структурные элементы: познавательный (когнитивный), аксиологический (эмоционально-ценностный), коммуникативный и действенный (поведенческий) компоненты [47].

Р.У. Богданова расширяет структуру опыта, актуализируя в нем следующие структурные элементы: познавательно-мировоззренческий; духовно-нравственный; социально-гражданский; эмоционально-волевой; технологический; ориентационный и мнемический компоненты [23]

Рассмотрим теперь понятие профессионального опыта педагога.

Как полагает С.В. Христофоров, в педагогическом понимании характеристику опыта необходимо осуществлять через призму предмета педагогической науки – целостного педагогического процесса, направленного на развития и формирования личности в условиях её воспитания, обучения и образования [157].

В педагогической науке категория опыта изучена достаточно полно, причем исследователи рассматривали такие его виды, как жизненный,

познавательный, эмоционально-ценностный, творческий, социальный, личностный и др.

В понимание опыта как педагогического явления в свое время существенный вклад внес американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859-1952). По мнению мыслителя, само образование следует понимать, как «Образование опыта опытом и во имя опыта» [58]. При этом под личным опытом педагога исследователь понимал знания, помогающие личности педагога справиться с проблемами собственного роста, способы профессиональной деятельности, самостоятельность мышления. В плане развития личного опыта педагога Дж. Дьюи видел основную задачу, требующую своего решения – поиск механизма перехода от опыта, который уже имеет место быть, к его более совершенному и зрелому состоянию.

Современные исследователи также рассматривают профессиональный опыт педагога в интеграции с личностью специалиста. Так Ю.К. Корнилов отмечает, что педагогический опыт не отчуждён от личности учителя и является ее достоянием. Такой опыт следует трактовать в качестве индивидуализированных представлений учителя о «профессиональной ситуации». Данные представления каузально обуславливают свойственное конкретному учителю индивидуальное понимание той или иной педагогической ситуации, которая репрезентируется в терминологии учителя как субъекта педагогической деятельности [86].

Близкой точки зрения придерживается и В.В. Сериков, трактуя педагогический опыт в качестве психологической реконструкции в сознании педагога того трудового пути, который был им прожит в собственной профессии [137].

Профессиональный педагогический опыт в качестве событийного явления рассматривает Н.Б. Крылова. Исследователь полагает, что основой данного опыта являются не столько профессиональные знания, умения и навыки как таковые, сколько способность учителя к рефлексии и адекватной оценке результатов педагогического труда. Только адекватно оцененные

результаты педагогической деятельности создают надежную основу для творческого понимания возникающих педагогических ситуаций и эффективного поиска путей их решения [90].

По мнению отечественных исследователей (Л.Н. Лесохина [96], С.В. Христофоров [157]), профессиональный педагогический опыт имеет следующую структуру:

1. Внутренняя структура:

- интеллектуальный опыт. Представляет собой событийную «рационализацию» (объяснение самому себе сути педагогических событий, попытка их понять, систематизировать, а иногда *совместить несовместимое в событийном педагогическом процессе*);

- эмоциональный опыт. Проявляется в памяти, хранящей не столько те или иные педагогические события, сколько связанные с ними переживания.

2. Внутренне-внешняя структура:

- поведенческий опыт. Проявляется, с одной стороны, выбор педагога между теми или иными поведенческими альтернативами, с другой, – проектирование на основе осуществленного выбора собственного перспективного профессионального поведения.

При этом, по мнению исследователей, конструктивное развитие личности учителя обусловлено эффективностью функционирования целостной триады: профессионально-интеллектуальный опыт + профессионально-эмоциональный опыт + профессионально-поведенческий опыт.

Говоря о профессионально-педагогическом опыте необходимо коснуться наиболее общих вопросов его формирования и развития у будущих учителей. Так, на основе идей С.Т. Шацкого, который связывал становление опыта у обучающихся в единстве трех видов опытной деятельности (именно, по мнению автора, интеграция этих видов деятельности, есть основная задача формирования опыта личности учителя): деятельности, основанной на личном опыте; на организованном опыте;

деятельности, основанной на готовом, то есть на существующем традиционном опыте. Исходя из этого автор выделил четыре элемента становления опыта.

Ориентируясь на эти авторские элементы, выделим элементы (этапы) становления профессионального педагогического опыта будущих учителей:

- выявление у студентов наличного профессионально-педагогического опыта (результат предыдущей личной деятельности студентов);
- исходя из наличного опыта студентов – планирование и организация системы занятий (учебно-воспитательного процесса). То есть планирование организованной деятельности студентов;
- получение организованного профессионально-педагогического опыта студентов в процессе организованной деятельности;
- интеграция личного и организованного профессионально-педагогического опыта студентов с уже накопленным в образовании традиционным педагогическим опытом [19].

Ценностно-методологический аспект становления профессионально-педагогического опыта актуализирует Ю.К. Корнилов. Автор констатирует следующее: если формирование профессионально обусловленных знаний, умений и навыков осуществляется исключительно в рамках предмета профессионально-педагогической ситуации, то для приобретения профессионального опыта особое значение имеет ценностно-смысловой аспект педагогической деятельности. Нарращивание данного опыта обусловлено эмоциональным переживанием учителем профессионального бытия, порождаемых этим бытием глубинных человеческих смыслов [87].

Ценностно-методологический контекст формирования профессионального опыта педагога актуализирует Н.Б. Крылова. Исследователь отмечает, что в становлении обозначенного опыта имеют значение не только когнитивные, но и ценностно-смысловые личностные структуры учителя. Поэтому профессионально-педагогический опыт структурирован не только соответствующими знаниями, умениями и

навыками. Так как становление обозначенного опыта сопровождается эмоциональными переживаниями учителем различных профессионально обусловленных ситуаций, то базовой структурной единицей подготовки будущих педагогов к инновационной профессиональной деятельности, по мнению Н.Б. Крыловой, будет выступать именно педагогическая ситуация [90].

В целом, все сказанное позволяет обратиться к обоснованию дефиниции понятия «опыт парадоксального педагогического мышления». Обоснование обозначенной дефиниции следует осуществлять в рамках интеграции смыслового поля понятий «парадоксальное мышление» и «профессионально-педагогический опыт».

Отразим сущностные смысловые единицы обозначенных понятий в следующей таблице 6:

Таблица 6 – Сущностные смысловые единицы основных понятий

Понятие	Сущностная смысловая единица понятия
Парадоксальное педагогическое мышление	Преодоление дуализма мышления через преодоление противоположности противоречий в образовательном процессе в виде перехода от шаблонного, стереотипного, а значит несвободного педагогического мышления к мышлению парадоксальному, то есть свободному. Обострение процесса рассмотрения событийной педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее решения. Интенсификация событийной педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась. Эмерджентность через системный синтез противоположностей профессионально-педагогического бытия. Осознание противоположных свойств педагогического явления как единой системной сущности, которая получает качественно новые свойства, чем противоположности, не систематизированные в единую целостность, а существующие по отдельности. Креативность. Диалектическое единство репродуктивности и продуктивности в процессе педагогического мышления. Этапность функционирования.
Профессионально-педагогический опыт	Обусловлен когнитивной (знания, умения, навыки) и ценностно-смысловой системами психических

Понятие	Сущностная смысловая единица понятия
Продолжение Таблицы 6	
	образований, определяющих деятельностное отношение педагога к собственному профессиональному миру (способность к рефлексии, понимание смыслов собственной профессиональной деятельности, ценностное отношение к ней, авторское решение педагогических проблем и задач, понимание своего места в профессии, способность преодолевать профессиональные трудности). Субъективное существование профессионально-педагогического опыта в прошлом, настоящем и будущем. Формирование профессионального опыта учителя происходит в ряд этапов. При этом вместе с формированием профессионально-педагогических знаний, умений и навыков особое внимание должно быть уделено развитию ценностно-смысловой сферы личности будущего учителя.

Формулировка дефиниции понятия опыта парадоксального педагогического мышления, требует определения его (опыта) структуры. Осуществленный выше теоретический анализ исследовательской проблемы позволяет определить данную структуру следующим образом:

- мотивационно-ценностный компонент, означает понимание будущими педагогами безусловной профессиональной значимости парадоксального педагогического мышления как фактора, обуславливающего успешность инновационной педагогической деятельности, устойчивое стремление развивать обозначенное мышление в профессиональной сфере своей личности;

- когнитивный компонент, структурирован представлениями будущих учителей в области теории парадоксального педагогического мышления, его функциональных возможностей в качестве фактора осуществления профессионально-педагогической инновационной деятельности;

- действенно-практический компонент, проявляется в умениях и навыках будущих учителей осуществлять инновационную педагогическую деятельность средствами парадоксального педагогического мышления;

- эмоционально-волевой компонент предполагает позитивный эмоциональный настрой будущих учителей в процессе профессиональной

подготовки к инновационной педагогической деятельности, который подкреплён успешным опытом решения практических педагогических задач средствами парадоксального педагогического мышления. Обозначенный позитивный эмоциональный настрой способствует повышению внутренней учебной мотивации студентов, их стремлению овладеть приемами парадоксального педагогического мышления как фактора осуществления эффективной профессиональной инновационной деятельности.

Все сказанное позволяет сформулировать дефиницию «опыт парадоксального педагогического мышления» следующим образом: *это целостное восприятие учителем потенциальных возможностей собственного профессионального мышления, в целом, и парадоксального, – в частности, в решении разноплановых педагогических задач. При этом у учителя в полной мере сформированы знания и представления о сущностных характеристиках парадоксального педагогического мышления, его месте и функциях в общей системе собственного профессионального мышления. Педагог обладает необходимыми практическими умениями и навыками творческого преодоления дуализма профессионального мышления, творческой интенсификации событийной педагогической проблемы, системным синтезом противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий, что в конечном счете позволяет специалисту успешно решать разноплановые по своей сущности и сложности педагогические задачи. В целом опыт парадоксального педагогического мышления должным образом сформирован в рамках всех своих структурных компонентов: мотивационно-ценностной, когнитивной, действенно-практической и эмоционально-волевой составляющих.*

Данное определение позволяет разработать систему критериев и показателей опыта парадоксального педагогического мышления (Таблица 7).

Таблица 7 – Критерии и показатели опыта парадоксального педагогического мышления

Компонент парадоксального педагогического мышления	Критерии и показатели компонента парадоксального педагогического мышления
Мотивационно-ценностный компонент	Наличие устойчивой внутренней мотивации к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач. Стремление к рефлексии собственного опыта парадоксального мышления в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач). Устойчивая мотивация к постоянному развитию креативности собственной личности. Понимание ценностных смыслов собственного профессионального самосовершенствования в контексте развития парадоксального педагогического мышления. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию.
Когнитивный компонент	Общепрофессиональные педагогические знания учителя. Знания и теоретические представления в области технологии решения педагогических задач. Знания в области классификации и типологии педагогических задач. Знания и теоретические представления в сфере анализа проблемных педагогических ситуаций. Знания законов диалектики и их методологической роли в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. Знания в области технологии решения проблемных ситуаций и роли профессионального педагогического мышления в обозначенном решении. Теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Представления о причинах и внутренних механизмах конфликтов в различных системах педагогических отношений. Понимание механизмов разрешения проблемных ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления.
Действенно-практический компонент	Общие умения и навыки в области анализа педагогических ситуаций разной направленности и разного уровня сложности. Умение увидеть подлинную событийность и суть педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом

Компонент парадоксального педагогического мышления	Критерии и показатели компонента парадоксального педагогического мышления
Продолжение Таблицы 7	
	процессе там, где она ранее не наблюдалась. Способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий с целью диалектического их разрешения. Способность разрешать педагогические конфликты средствами парадоксального педагогического мышления. Способность к творческому парадоксальному педагогическому мышлению в рамках диалектического единства мышления репродуктивного и продуктивного.
Эмоционально-волевой компонент	Способность к эмоциональному восприятию педагогических явлений и событий, в том числе конфликтного характера. Эмоционально реагировать на собственную успешность (или неуспешность) в разрешении противоречивых, проблемных педагогических ситуаций (в том числе средствами парадоксального педагогического мышления). Способность преодолевать трудности в разрешении сложных (в том числе конфликтных) педагогических ситуаций средствами развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость, решимость, упорство и т.д.

Обратимся теперь к рассмотрению парадоксального педагогического мышления как детерминанты инновационной педагогической деятельности. Но прежде всего обратимся к характеристике понятия инновационной педагогической деятельности. Обозначенная деятельность является одним из актуальных исследовательских предметов в отечественной педагогической науке и образовательной практике [145].

Инновация — термин латинского происхождения — обозначает внедрение чего-то нового в ту или иную область деятельности или социальных отношений. При этом результат этого внедрения представлен определенными качественными изменениями в обозначенных деятельности и отношениях [105].

Инновационную деятельность, в наиболее общем понимании необходимо рассматривать в сфере конкретной социальной практической деятельности [38]. Соотносимо с субъектом инновационная деятельность

понимается в качестве действий, являющихся причиной тех или иных изменений в системе укоренившихся традиций [61]. Инновационная деятельность представляет собой единую систему взаимосвязанных видов работы теоретической и практической направленности, которые в единой целостности определяют возможность возникновения инноваций [141; 165].

В свою очередь инновационная педагогическая деятельность предполагает осуществление учителем первоначального анализа существующих образовательных традиций (традиционного образовательного опыта) с последующей разработкой с учетом этого опыта педагогических инноваций средствами творческой деятельности [73]. Инновационная педагогическая деятельность всегда целенаправлена и предназначена для повышения эффективности образовательного процесса в ходе его конструктивной трансформации [50].

Рассмотрим соотношение понятия «педагогическая инновация» с другими близкими по смыслу понятиями, одним из которых является понятие педагогического нововведения. В соотношении данных понятий у исследователей нет единого мнения. Так В.В. Краевский и А.В. Хуторской рассматривают понятия «педагогическая инновация» и «педагогическое нововведение» в качестве синонимов [89; 158]. Несколько иных позиций придерживается В.И. Загвязинский. Исследователь объединяет данные понятия смысловым значением понятия «педагогическое новшество», которое автором понимается в качестве элемента педагогической действительности, который в представленном виде, в данном качестве еще не встречался в образовательной практике. В свою очередь педагогическое нововведение является своеобразным носителем педагогического новшества, средством его распространения, донесения до образовательной практики, а инновация, по мнению В.И. Загвязинского, представляет собой распространение соответствующего новшества в образовании [62].

Понимание функционального значения феномена инновации в образовании невозможно вне соотношения этого явления с явлением

«традиция». В частности, В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова отмечают: «традиция и инновация в сознании педагога как творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие образовательных традиций. Таким образом, педагогические традиции и инновации являются взаимно необходимыми факторами развития образования» [140, с. 29]. В этом плане абсолютизация педагогической инновационности приводит к отрыву образовательной реальности от традиционного образовательного опыта [80] и, как следствие, – к педагогическому прожектерству. В то же время абсолютизация значения образовательных традиций является причиной педагогического консерватизма и стагнации развития образования [108].

Рассмотрим теперь классификацию педагогических инноваций. При этом такая классификация осуществляется в контексте конкретных критериев [4]. В контексте первого критерия важно определить конкретную образовательную сферу, в которой происходит инновационный процесс. При этом педагогу необходимо ответить на вопрос: что необходимо обновить? В рамках данного критерия необходимо акцентировать исследовательское внимание на содержательных, технологических, организационных и управленческих нововведениях. Следующий критерий обуславливает необходимость ориентироваться на качественную трансформацию методов осуществления инновационной педагогической деятельности. В рамках требований этого критерия педагогические нововведения могут быть систематическими, плановыми, заранее задуманными; стихийными, спонтанными и случайными. По масштабности и глубине исследователи выделяют глобальные, стратегические, систематические, радикальные, фундаментальные, существенные и др. педагогические инновации [38].

В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова трактуют педагогическое новшество в качестве средства, а педагогическую инновацию в качестве специфического процесса, классифицируя их, в рамках требований критерия новизны. При этом новизну исследователи понимают так: «новизну следует рассматривать

как основной критерий оценки педагогических исследований, как базовый результат педагогического творчества, как свойство и самостоятельную ценность любого педагогического нововведения» [140, с. 14]. При этом, как полагают исследователи, по степени доминирования нового, новизна разделяется на: 1) впервые созданное новое (например, научное открытие в педагогике) и 2) новое, имеющее примесь старого, то есть, дополнение прежнего педагогического знания. Также в педагогике актуализируют абсолютную; относительную (местную, частную, условную) новизну; псевдоновизну, целью которой является не улучшить, а сделать просто по-другому; изобретательные мелочи [19].

А.В. Хуторской, ориентируясь на критерий новизны, актуализирует следующие уровни нововведений в образовании:

- усовершенствование характеризуется качественным обновлением единичного или небольшого количества компонентов учебно-воспитательного процесса; приспособления традиционной педагогической технологии к новым тенденциям образовательного процесса;
- рационализация означает определенное обновление принципов эксплуатации традиционных педагогических форм, методов и средств с целью решения возникающих педагогических задач;
- модернизация означает качественные изменения в определенной множественности составляющих педагогической системы;
- эвристическое решение характеризуется актуализацией, обоснованием и внедрением нестандартного метода решения сложной педагогической задачи; проектированием и практическим использованием совершенно новых форм, методов, средств решения актуальной педагогической проблемы;
- педагогическое изобретение проявляется в создании новых средств, технологий или нестандартного сочетания традиционных форм, методов и средств для осуществления педагогической деятельности;

– педагогическое открытие характеризуется постановкой и достижением актуальной и масштабной по своему значению образовательной цели, результатом которой является принципиальное обновление всей образовательной системы или существенное повышение качества функционирования её составляющего элемента [70; 158].

В целом все сказанное обуславливает возможность обозначить функциональную роль парадоксального мышления в инновационной педагогической деятельности учителя следующим образом:

– функциональная роль парадоксального педагогического мышления в инновационной педагогической деятельности учителя определена границами профессиональной деятельности учителя [150], в рамках таких направлений обозначенной деятельности, как преподавательская, воспитательная, социально-педагогическая, культурно просветительская, коррекционно-развивающая, научно-методическая и управленческая деятельность. Именно содержание этих видов деятельности определяют границы инновационно-профессиональной активности учителя и соответствующего функционального обеспечения этой активности средствами парадоксального мышления педагога;

– по причине того, что парадоксальное педагогическое мышление функционирует в рамках диалектической целостности репродуктивной и продуктивной профессиональной деятельности учителя, важная функциональная роль такого мышления проявляется в обеспечении должной преемственности между традиционным образовательным опытом, обладающим нормативным значением и педагогическими инновациями, основанными на нормативности этого опыта. Такая преемственность ограничивает возможность проявлений педагогического прожектерства, с одной стороны, а с другой, – педагогического консерватизма, обеспечивая тем самым качественное эволюционное развитие образовательной действительности;

– парадоксальное мышление учителя функционально обеспечивает его инновационную педагогическую деятельность по следующим критериям: по критерию сферы обновления необходимо иметь в виду обновление прежде всего технологической сферы педагогической деятельности; по критерию методов осуществления инновационной педагогической деятельности парадоксальное педагогическое мышление учителя функционально обеспечивает запланированные и спонтанные нововведения в образовательном процессе; по критерию широты и глубины обозначенное мышление обеспечивает систематические и существенные педагогические нововведения; по критерию степени новизны правомерно констатировать, что парадоксальное педагогическое мышление учителя способствует дополнению и развитию традиционного педагогического опыта, конструктивному усовершенствованию процессов обучения и воспитания школьников, творческому разрешению нестандартных педагогических проблем различного уровня сложности.

Осуществленный ранее анализ исследовательской проблемы позволяет обратиться к рассмотрению понятия «готовность учителя к инновационной профессиональной деятельности».

В научной литературе самая общая трактовка готовности следующая: готовность определяется в качестве состояния личностной мобилизации человека, обеспечивающей эффективную реализацию определенной деятельности. В психологическом аспекте готовность означает: 1) владение человеком значимыми для успешной реализации деятельности знаниями, умениями и навыками; 2) сформированность должной мотивации к выполнению целенаправленной профессиональной деятельности [52].

В рамках категориального значения деятельности и специализированной подготовки к ней в научных взглядах отечественных исследователей сложилось два основных направления в понимании сущности явления готовности: функциональный и личностно-деятельностный. Функциональное понимание готовности актуализирует значение особых

состояний человеческой психики, обуславливающих возможность конструктивного развития качества результатов, достигаемых людьми в какой-либо деятельности [85]. В личностно-деятельностном аспекте под готовностью следует понимать системные качества человека, стабильные творческие характеристики его личности, формируемые в процессе подготовки человека к той или иной деятельности [154]. Так, например, Р.Д. Санжаева трактует готовность в качестве сложной многокомпонентной динамической структуры, являющейся базовой детерминантой развития и творческой самоактуализации человеческой личности в деятельности [135].

В свою очередь в профессиональном понимании готовность является базовым условием качественного выполнения деятельности [40], это избирательная активность специалиста, которая ориентирует его на осуществление собственной профессиональной деятельности [144, с. 182]. При этом профессиональная готовность выступает в качестве результата соответствующей подготовки специалиста к обозначенной деятельности [57].

Предмет нашего исследования актуализирует необходимость анализа понятия готовности к профессиональной деятельности в ее структурно-содержательном контексте.

– готовность к профессиональной деятельности является базовым структурным основанием профессионализма личности специалиста [51; 133]. При этом структура и содержание обозначенной готовности представлены нравственно-психологической, содержательно-информационной и операционально-деятельностной составляющими [59];

– готовность специалиста к профессиональной деятельности следует понимать как интегративный личностный и социально-психологический конструкт [91], структурированный его ценностными ориентациями, профессионально обусловленными знаниями, умениями и навыками. В функциональном контексте в структуре профессиональной готовности также следует актуализировать, с одной стороны, психологическую,

психофизиологическую и физическую составляющие, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность личности специалиста [88].

При обосновании структуры готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности будем ориентироваться на идеи Н.П. Клушиной, которая в структурно-содержательном аспекте в профессиональной готовности специалиста выделила и обосновала следующие составляющие (что в полной мере соответствует структуре опыта парадоксального педагогического мышления):

- мотивационно-ценностный компонент представлен ценностным отношением учителя к инновационной профессиональной деятельности и собственному профессиональному самообразованию в сфере педагогической инноватики; способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия требованиям инновационной педагогической деятельности;

- когнитивный компонент – наличие теоретических, технологических, этических профессионально обусловленных знаний в сфере педагогической инноватики;

- действенно-практический компонент – следующих профессионально обусловленных умений и навыков: коммуникативных (необходимых для профессионального взаимодействия и общения); организаторских (умения и навыки для организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции своей инновационной профессиональной деятельности); конструктивных (необходимых для формулировки конкретных профессиональных целей и задач в области инновационной педагогической деятельности, определения средств, форм и методов их достижения и решения); гностических (необходимых для определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач инновационного характера);

- эмоционально-волевой компонент – представлен устойчивым положительным отношением учителя к собственной профессии,

способностью педагога преодолевать возникающие трудности профессионального характера в целом и инновационного, в частности [84].

Руководствуясь сказанным, обратимся к определению, критериям и показателям готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности.

Определение готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности является следующим: *готовность учителя к инновационной профессиональной деятельности правомерно определить в качестве психологического состояния личности педагога, обусловленного базовой, фундаментальной потребностью специалиста в такого рода деятельности. При этом обозначенная готовность, являясь личностным образованием, креативным мега качеством учителя представляет собой основное условие эффективного выполнения инновационной профессиональной деятельности, это избирательная активность специалиста, настраивающая его личность на соответствующее выполнение обозначенной деятельности. Готовность учителя к профессиональной деятельности является целью и результатом специализированной профессиональной подготовки. Структура готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, действенно-практическим и эмоционально-волевым компонентами.*

Определение критериев и показателей готовности учителя к инновационной педагогической деятельности позволяет изучить данный феномен более подробно [134]. Они отражены в таблице 8.

Таблица 8 —. Критерии и показатели готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности

Компоненты готовности к инновационной деятельности	Критерии и показатели компонентов готовности к инновационной деятельности
Мотивационно-ценностный компонент	Ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности и своему профессиональному

Компоненты готовности к инновационной деятельности	Критерии и показатели компонентов готовности к инновационной деятельности
Продолжение Таблицы 8	
	самосовершенствованию в сфере разработки и внедрения педагогических инноваций; способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия эффективного выполнения инновационной педагогической деятельности.
Когнитивный компонент	Теоретические, технологические, этические профессионально обусловленные знания в области инновационной педагогической деятельности.
Действенно-практический компонент	Коммуникативные умения и навыки (необходимые для профессионального взаимодействия и общения в совместной инновационной педагогической деятельности); организаторские (умения и навыки для организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции собственной инновационной педагогической деятельности); конструктивные (предназначенные для постановки профессионально обусловленных целей и задач в области педагогической инноватики, определения адекватных этим целям и задачам средств и методов осуществления инновационной педагогической деятельности); гностические (предназначенные для конструирования системы необходимых условий для решения инновационно ориентированных профессионально-педагогических задач).
Эмоционально-волевой компонент	Эмоциональное переживание результатов инновационной педагогической деятельности (как профессиональных удач, так и неудач). Способность на основе развитых волевых качеств преодолевать трудности в инновационной педагогической деятельности.

Все сказанное позволяет составить таблицу, в которой отражена каузальность парадоксального педагогического мышления и готовности учителя к инновационной педагогической деятельности (Таблица 9).

Таблица 9 – Опыт парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности

Структурный компонент интеграции	Причинно-следственная интеграция опыта парадоксального педагогического мышления и готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
Мотивационно-ценностный компонент	Наличие устойчивой внутренней мотивации к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и

Структурный компонент интеграции	Причинно-следственная интеграция опыта парадоксального педагогического мышления и готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
Продолжение Таблицы 9	
	навыков в области парадоксального решения задач по разработке и внедрению в образовательный процесс педагогических инноваций. Стремление к рефлексии собственного опыта парадоксального мышления в решении задач по разработке и внедрению в образовательный процесс актуальных педагогических инноваций в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования своих компетенций в сфере парадоксального решения педагогических инновационных задач различного уровня сложности). Наличие стабильного стремления к профессиональному развитию своей личности средствами парадоксального педагогического мышления. Понимание ценностных смыслов собственного профессионального самосовершенствования в контексте развития парадоксального педагогического мышления как инструмента собственной инновационной профессиональной деятельности. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию. Рефлексия своей личности на предмет состояния сформированности опыта парадоксального мышления как инструмента осуществления инновационной педагогической деятельности.
Когнитивный компонент	Понимание значения опыта парадоксального мышления в общепрофессиональных педагогических знаниях учителя инновационного характера. Теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Знания и теоретические представления в области технологии решения инновационных педагогических задач средствами парадоксального педагогического мышления. Знания в области классификации и типологии инновационных педагогических задач и особенностей их решения средствами парадоксального педагогического мышления. Знания и теоретические представления в сфере инновационного решения проблемных педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления. Знание законов диалектики и их методологической роли в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций инновационного характера средствами парадоксального педагогического мышления. Знания в области технологии решения проблемных ситуаций инновационного характера средствами парадоксального педагогического мышления.
Действенно-практический компонент	Общие умения и навыки в области анализа инновационных коммуникативных, организаторских, конструктивных и гностических профессионально-педагогических ситуаций. Умение увидеть подлинную

Структурный компонент интеграции	Причинно-следственная интеграция опыта парадоксального педагогического мышления и готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
Продолжение Таблицы 9	
	событийность и суть педагогической проблемы в обозначенных ситуациях через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность инновационной педагогической проблемы коммуникативного, организаторского, конструктивного и гностического характера через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась. Способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий коммуникативного, организаторского, конструктивного и гностического характера с целью их инновационного разрешения. Способность творчески разрешать педагогические конфликты средствами парадоксального педагогического мышления. Способность разрабатывать и внедрять в коммуникативные, организаторские, конструктивные и гностические профессионально-педагогические ситуации актуальные инновации посредством парадоксального педагогического мышления в рамках диалектического единства мышления репродуктивного и продуктивного.
Эмоционально-волевой компонент	Способность к эмоциональному восприятию результатов инновационного решения проблемных педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления. Способность преодолевать трудности в инновационном разрешении сложных (в том числе конфликтных) педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления на основе развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость, решимость, упорство и т.д.

В целом осуществленный анализ опыта парадоксального мышления как фактора готовности учителя к осуществлению инновационной профессиональной деятельности позволяет приступить к разработке теоретической модели формирования обозначенного мышления у будущих педагогов.

1.3. Модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

Для того чтобы подготовить будущих педагогов к нестандартному решению профессиональных задач в изменяющихся условиях педагогической реальности, необходима трансформация системы подготовки студентов [10; 160]. Опираясь на единство сознания и поведения, отмечаем, что в первую очередь необходима работа по изменению стиля мышления будущих учителей [117].

Для формирования у будущих педагогов опыта парадоксального мышления необходимо внести изменения в деятельность вуза, наполнив ее условиями для формирования данного качества. Более результативное планирование образовательного процесса обеспечивает педагогическое моделирование.

В педагогической деятельности моделирование обеспечивает результативное планирование образовательного процесса с целью оптимизации его структуры, содержания и способов педагогической деятельности. В связи с этим возникает необходимость создания модели процесса формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности. Построенная модель должна отражать основные аспекты подготовки студентов, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям, к осуществлению инновационной деятельности средствами парадоксального мышления.

Моделирование является важным инструментом в педагогике, поскольку оно позволяет создавать условия для более эффективной организации образовательного процесса. Еще до выделения педагогики в отдельную науку разрабатывались модели воспитания и обучения в качестве фиксации мыслей ученого и как ориентировочной основы для процесса

воспитания. Модели изучаемых объектов, процессов, явлений используются как средство облегчения понимания и усвоения знаний в содержании обучения и воспитания [55]. Для более подробного рассмотрения процесса моделирования в педагогике обратимся к раскрытию содержания понятия «модель».

По мнению С.А. Бешенкова, моделью является искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который подобен оригинальному объекту или явлению, отображает и воспроизводит структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта или явления в более простом виде [21]. В зависимости от «материала», из которого создаются модели, их можно разделить на модели, созданные средствами сознания, то есть идеальные модели, и средствами окружающего мира, или материальные модели [72]. Педагогические модели относятся к идеальным, абстрактным моделям, построенным через мышление и сознание. Они создаются с помощью языка, естественного или искусственного, и таким образом передаются другим.

Моделирование – это процесс создания, исследования и использования моделей. Педагогическое моделирование – это процесс создания модели учебно-воспитательного процесса, который позволяет учителям определить цели, задачи и методы обучения, а также оценить эффективность своей работы. Это важный инструмент для разработки и реализации учебных программ, позволяющий учителям адаптировать свои методы к конкретным потребностям и возможностям учеников. Моделирование в педагогике – это технология, которая используется для создания моделей образовательных процессов. Она позволяет анализировать, планировать и управлять образовательными программами, что помогает повысить качество образования и улучшить результаты обучения [44].

В.М. Монахов определяет четыре возможных результата педагогического проектирования: педагогическая система; система

управления образованием; система методического обеспечения; проект образовательного процесса [101].

Одним из главных преимуществ педагогического моделирования является возможность предварительного тестирования различных вариантов учебных программ и методов обучения. Это позволяет учителям определить наиболее эффективные подходы к обучению и сократить время, затрачиваемое на исправление ошибок и неправильных решений [35]. Педагогическое моделирование также способствует повышению качества образования [100]. При разработке учебных программ учителя могут учитывать индивидуальные потребности каждого ученика, а также включать в программу новые технологии и методы обучения. Это помогает учителям создать более интересные и эффективные учебные программы, которые способствуют развитию учеников и повышению их успеваемости.

Моделирование образовательной деятельности – это процесс создания модели, которая отображает основные аспекты образовательного процесса. Эта модель может быть использована для анализа, планирования и управления образовательными процессами [83]. В педагогической науке принято моделировать как содержание образования, так и учебную деятельность. Моделирование образовательной деятельности может проводиться как на уровне отдельного учебного курса, так и на уровне всей образовательной системы. Оно позволяет оптимизировать процесс обучения, повысить его эффективность и качество, а также улучшить результаты обучения [116]. Для оценки качества педагогического моделирования в науке используется специальное понятие – педагогическая валидность. По смыслу данное понятие близко понятиям достоверности и адекватности. [54].

Анализируя проблему роли метода моделирования в теории и практике образования, необходимо изучить дескриптивную, прогностическую и нормативную функции этого метода [54].

Дескриптивная функция связана с абстрагированием модели по отношению к реальной образовательной действительности. Это в полной

мере позволяет эффективно изучать педагогические явления и процессы более простым и доступным способом. Моделирование позволяет провести анализ образовательного процесса и выявить его сильные и слабые стороны. Это помогает определить, какие изменения нужно внести для улучшения качества образования.

Прогностическая функция моделирования отражает его возможность предсказывать будущие свойства и состояния моделируемых систем, то есть узнать «что будет?». Моделирование позволяет разработать планы действий для улучшения образовательного процесса. Оно помогает определить, какие изменения нужно внести в учебную программу или методы обучения для достижения поставленных целей.

Нормативная функция моделирования позволяет ответить на вопрос «как должно быть?» и не только описать существующую систему, но и построить ее нормативный образ – желательный с точки зрения субъекта, интересы и предпочтения которого отражены используемыми критериями. Моделирование позволяет управлять образовательным процессом и корректировать его в соответствии с поставленными целями. Это позволяет достичь лучших результатов обучения и повысить качество образования.

Таким образом, можно выделить особенности метода моделирования при исследовании:

- модель может выступать гипотетическим объектом, то есть определять дальнейший ход исследования, а может быть и результатом исследования, в которой будут заключаться основные выводы работы;
- метод моделирования в полной мере отвечает требованиям системного подхода, так как модель позволяет охватить все элементы системы;
- модель позволяет постигнуть сущность предмета или явления, не погружаясь в полный объем информации;
- модель одного и того же объекта или процесса будет отличной в зависимости от исследовательской цели.

Моделирование в педагогике является эффективной технологией, которая позволяет повысить качество образования и улучшить результаты обучения. Она может быть использована на всех уровнях образовательной системы: – от отдельного учебного курса до всей образовательной системы [128]. Педагоги-ученые могут использовать моделирование для разработки новых методов обучения и программ, а также для управления образовательным процессом в целом [81].

Мы предполагаем, что для результативного формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей необходимо разработать модель процесса, отражающую все элементы на целевом, концептуальном, содержательном и технологическом уровнях.

Практическая реализация модели формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности осуществляется в рамках соответствующих педагогических условий. Единого понимания понятия «педагогическое условие» в педагогике нет. Каждый исследователь вносит в определение этого понятия определенный авторский элемент.

Так М.И. Шалин трактует педагогические условия в качестве процесса, влияющего на развитие личности. При этом, по мнению исследователя, данный процесс следует понимать в виде совокупности внешних объективных факторов и внутренних сущностей и явлений [162].

В свою очередь Л.И. Божович и Т.Е. Конникова понимают педагогические условия как совокупность мер, ориентированные на повышение эффективности педагогической деятельности [27].

В.И. Андреев определяет педагогические условия в качестве комплекса мер, содержания, методов, приемов, организационных форм, методов средств воспитания [5].

В.А. Беликов трактует педагогические условия в виде совокупности объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-

пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач [17].

Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова трактуют педагогические условия в качестве одного из компонентов педагогической системы, отражающего совокупность возможностей образовательной среды, влияющих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, обеспечивая ее эффективное функционирование и развитие. Авторы актуализируют такие виды педагогических условий, как организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические условия [71].

В контексте нашего исследования определим педагогические условия реализации модели следующим образом: в рамках предметного поля нашего исследования педагогические условия следует рассматривать в виде системно-целостного организационно-педагогического, дидактического и личностно-профессионального обеспечения образовательного процесса, в рамках которого осуществляется формирование парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

1. Целевой компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности

Деятельность учителя всегда целенаправлена. Поставленная цель способствует мобилизации творческого потенциала личности педагога. Педагогическая цель в науке понимается в качестве предвосхищаемого результата педагогической деятельности. Как системообразующий компонент педагогического процесса, педагогическая цель определяет все его структурные компоненты. Педагогическая цель структурирована своим объектом, предметом и действием. Объект цели – это человек, рассматриваемый с различных личностно-ролевых сторон, на которые должно быть направлено педагогическое воздействие [99]. Предмет цели

определен конкретной стороной личности, которую планируется развивать в условиях учебно-воспитательного процесса. Целевое действие проявляется в профессиональных действиях педагога, совершаемых для преобразования целевого предмета [112].

А.Н. Новиков, обращаясь к проблеме профессиональной подготовки специалистов, сформулировал три взаимосвязанных уровня педагогических целей.

Первый уровень обусловлен необходимостью создания условий для овладения будущим специалистом профессиональной деятельностью, для получения им необходимой квалификации.

Второй уровень связан с воспитанием социально активных граждан, обладающих должной гражданской ответственностью, понимаем собственного долга гражданина своего Отечества.

Третий уровень обусловлен необходимостью удовлетворения потребностей материального и духовного производства в квалифицированных специалистах [106].

Руководствуясь взглядами А.Н. Новикова, определим целевой компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как основы готовности к профессиональной педагогической деятельности в виде следующей иерархии образовательных целей (Таблица 10).

Таблица 10 – Уровни целеполагания формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей

Первый уровень целеполагания
Формирование личности будущих учителей, обладающих целостной системой знаний о становлении и современном состоянии отечественного образования, соответствующего ценностного отношения к своей будущей профессии, способности осуществлять рефлексию своей личности на предмет своих возможностей в будущей профессиональной самореализации, самовыражении и самоутверждении [60].
Второй уровень целеполагания
Формирование у будущих учителей устойчивых целостных представлений об инновационных основах своей профессии, способности осуществлять рефлексию своей

личности на будущую возможность осуществлять профессиональную инновационную деятельность.

Третий уровень целеполагания

Формирование у будущих педагогов целостной системы представлений о роли, парадоксального педагогического мышления в профессиональной инновационной деятельности. Формирование у студентов целостной системы парадоксального педагогического мышления, представленной целостной совокупностью мотивационно-ценностного, когнитивного, действенно-практического и эмоционально-волевого структурных компонентов, а также способности будущих учителей осуществлять рефлексия на предмет сформированности обозначенных компонентов парадоксального мышления у своей личности как основы готовности к будущей инновационной профессиональной деятельности.
--

2. Методологический компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности

Методологический компонент модели формирования опыта парадоксального мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности обусловлен современной парадигмальной моделью педагогического образования. В научном контексте термин «парадигма» может быть конкретизирован следующим образом: под парадигмой следует понимать целостную систему научно обусловленных идей, норм, ценностей, которые признаются представителями научного сообщества в качестве базовой модели формулирования научных проблем и их соответствующего решения [22].

В настоящее время в российском образовании, в том числе, в профессиональном педагогическом, происходит постепенная смена парадигмальных моделей, — традиционная знаниевая парадигма трансформируется в личностно-ориентированную. При этом трансформация парадигм образования обозначает не только одну из перспектив развития профессионального педагогического образования, а его развитие в целостном понимании, его наполнение личностно-ориентированной сущностью [114].

Парадигмальное построение модели педагогического образования имеет методологическое значение. В свою очередь методология педагогики в системном понимании структурирована базовыми, в наивысшей степени

фундаментальными подходами, которые являются значимыми в качестве нормативных предписаний при организации, осуществлении образовательного процесса, а также при осуществлении научно-исследовательской деятельности в образовательной сфере. В своем функциональном значении методологический подход: 1) «задает модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий»; 2) «выступает своеобразным научно обоснованным аксиоматическим канон» их (явлений, фактов, событий) целостного анализа». При этом важно понимать, «что ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследования, в связи с этим в каждом конкретном исследовании обычно реализуется их некоторая совокупность» [22, с. 24]. Исходя из этого, рассмотрим систему методологических подходов к формированию у будущих учителей парадоксального педагогического мышления как средства их готовности к осуществлению профессиональной инновационной деятельности (Таблица 11).

Таблица 11 – Система методологических подходов к процессу формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как основы готовности к профессиональной инновационной деятельности

Методологический подход	Характеристика методологического подхода
<i>Системный подход</i>	Позволяет обеспечить прочное формирование опыта парадоксального мышления у будущих учителей и его дальнейшее использование в педагогической инновационной деятельности. Данный подход предполагает рассмотрение процесса формирования опыта парадоксального мышления как целостной системы, в структуру которой входят цель, принципы, содержание, методы, средства, формы, условия и соответствующие результаты. Взаимодействие этих компонентов, их внутренние связи способствуют появлению новообразований в системе формирования готовности будущих учителей к осуществлению инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального мышления.

Методологический подход	Характеристика методологического подхода
Продолжение Таблицы 11	
Аксиологический подход	Предполагает необходимость формирования у будущих учителей целостной системы ценностных ориентаций личности в плане понимания значимости собственной профессии, ее творческого характера, значимости парадоксального педагогического мышления в решении педагогических задач инновационной сущности.
Субъектно- деятельностный подход	Определяет научно-методологические перспективы наиболее оптимального развития личности будущих учителей в образовательном пространстве педвуза. В рамках методологических требований субъектно-деятельностного подхода личность будущего педагога понимается в качестве своеобразного человеческого образования, которое формируется у студентов в условиях совместной учебной деятельности. При этом образовательное пространство педвуза следует понимать в виде источника, из которого будущие педагоги получают и интериоризируют профессиональные нормы, ценности, профессионально-ролевые позиции. По сути, образовательное пространство педагогического вуза является источником творческого развития студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности. При этом такое развитие осуществляется в условиях профессионально-ориентированных коммуникативных процессов учебного характера.
Индивидуально- творческий подход	Обозначенный подход методологически определяет отношение к студентам педвуза на основе таких характеристик индивидуальности, как целостность, неповторимость, автономность «Я», креативность. При этом индивидуально-творческий подход определяет условия для выражения студентами адаптивной и преобразующей активности в рамках репродуктивной и продуктивной учебной деятельности.
Диалогический подход	В целом диалогический подход к осуществлению процесса формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей позволяет: - методологически обеспечить формирование личности будущих учителей, способных к когнитивному диалогу с внешним проблемным социокультурным и профессиональным миром; - методологически обеспечить конструктивность педагогического общения в системе отношений «преподаватель – студент».

3. Содержательный компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности

Обозначенный компонент разработан в рамках *авторского учебного курса по выбору* (курсы по выбору обучающихся, предлагаемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе учитывающие специфику и возможности организации, осуществляющей образовательную деятельность (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645) [123].

Представим содержательный компонент элективного курса ***«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»***.

Таблица 12 – Содержание элективного курса «Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»

Наименование раздела	Наименование темы
Раздел 1. Творческая сущность профессиональной деятельности учителя	Тема 1. Общая характеристика категории творчества
	Тема 2. Педагогическое творчество, сущность и роль в профессиональной деятельности учителя
	Тема 3. Креативность в структуре профессионального мастерства учителя
Раздел 2. Общая характеристика инновационной педагогической деятельности	Тема 1. Методологические основы инновационной педагогической деятельности.
	Тема 2. Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике.
	Тема 3. Инновационная педагогическая деятельность: общая феноменологическая и понятийная
	Тема 4. Готовность учителя к инновационной деятельности: общая характеристика и структура характеристика.
	Тема 5. Мотивационно-ценностный компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности.
	Тема 6. Когнитивный компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности.
	Тема 7. Действенно-практический компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
	Тема 8. Эмоционально-волевой компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
Раздел 3. Парадоксальное педагогическое мышление как фактор	Тема 1. Законы диалектики как методологическая основа изучения сущности парадоксального педагогического мышления

Наименование раздела	Наименование темы
Продолжение Таблицы 12	
готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности	Тема 2. Парадоксальное педагогическое мышление: общая характеристика и место в общей структуре профессионального мышления учителя
	Тема 3. Опыт парадоксального педагогического мышления как детерминанта готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности.
	Тема 4. Мотивационно-ценностный компонент опыта парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
	Тема 5. Когнитивный компонент опыта парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
	Тема 6. Действенно-практический компонент опыта парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
	Тема 7. Эмоционально-волевой компонент опыта парадоксального педагогического мышления как фактор готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности
Раздел 4. Практикум	Тема 1. Решение учебных педагогических задач и ситуаций средствами парадоксального мышления
	Тема 2. Диагностический инструментарий и процедура изучения мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности будущего учителя к профессиональной инновационной деятельности
	Тема 3. Диагностический инструментарий и процедура изучения когнитивного компонента опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности будущего учителя к профессиональной инновационной деятельности.
	Тема 4. Диагностический инструментарий и процедура изучения действенно-практического компонента опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности будущего учителя к профессиональной инновационной деятельности.
	Тема 5. Диагностический инструментарий и процедура изучения эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности будущего учителя к профессиональной инновационной деятельности

Кроме разработанного элективного курса для студентов – будущих учителей (44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование» и «Начальное

образование», «Дошкольное образование» и «Специальное образование», «Начальное образование» и «Специальное образование»), была разработана программа обучающего семинара для преподавателей, работающих со студентами в рамках изучения учебных дисциплин. Тематический план следующий:

Таблица 13 – Тематический план обучающего семинара *«Формирование опыта парадоксального мышления у будущих учителей в процессе изучения учебных дисциплин»*

Тема	Кол-во часов
Тема 1. Законы диалектики как методологическая основа изучения феномена «Парадоксальное педагогическое мышление»	2
Тема 2. Сущностные характеристики парадоксального мышления, его место в системе профессионального мышления учителя	6
Тема 3. Парадоксальное педагогическое мышление как детерминанта готовности учителя к осуществлению инновационной профессиональной деятельности	6
Тема 4. Методологические основы формирования парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности	6
Тема 5. Методика формирования парадоксального педагогического мышления у будущих учителей в рамках изучения конкретных учебных дисциплин	8
Тема 6. Диагностический инструментарий и процедура изучения состояния сформированности парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности	8
Итого:	36

4. Процессуальный компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности

Обозначенный потенциал модели представлен дидактическими принципами, формами, методами и средствами, обеспечивающими эффективность процесса формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей.

Потенциал дидактических принципов элективной подготовки.

Принцип представляет собой «основное, исходное положение какой-либо теории, учения мировоззрения, теоретической программы» [109, с. 595].

Таблица 14 – Принципы формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей [118, 129, 164]

Принцип	Характеристика принципа
<i>Принцип единства сознания и деятельности</i>	Разработка данного принципа была осуществлена С.Л. Рубинштейном. Ориентация на данный принцип при организации и осуществлении образовательного процесса требует создания оптимальных условий для формирования у будущих учителей устойчивой уверенности в истинности и значимости получаемых знаний, умений и навыков в области проблем опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности.
<i>Принципы преемственности, последовательности и систематичности</i>	Ориентация на принципы преемственности, последовательности и систематичности предполагает такую организацию и осуществление процесса формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей, как фактора их готовности к инновационной педагогической деятельности, при которой разработка образовательной действительности средствами целеполагания и формулирования учебных задач представляет собой очередной этап, связанный необходимой преемственностью с предыдущими этапами целостного педагогического процесса. При этом необходимо выполнять правило постепенного усложнения форм учебной работы. На практике принципы преемственности, систематичности и последовательности реализуется в процессе планирования образовательного процесса. В ходе тематического планирования проблемного поля в области проблем парадоксального педагогического мышления и его формирования у студентов – будущих учителей, преподаватель намечает последовательность изучения отдельных вопросов учебной темы, отбирает содержание, намечает систему занятий и других форм организации образовательного процесса, планирует повторение, закрепление и формы контроля.
<i>Принцип наглядности</i>	Реализация обозначенного принципа в учебном процессе предполагает ориентацию на базовые закономерности познания человеком объективного

Принцип	Характеристика принципа
Продолжение Таблицы 14	
	бытия. Научные понятия, и соответствующие абстрактные положения в сфере изучаемых учебных дисциплин более эффективно интериоризируются сознанием обучаемых, если они должным образом визуализированы с помощью различного рода технических средств.
Принцип совместной деятельности и общения	Обозначенный принцип является одной из движущих сил формирования парадоксального мышления будущих учителей, как фактора готовности у инновационной педагогической деятельности. Актуализацию этого принципа при организации и осуществлении образовательного процесса следует объяснить тем, что общение представляет собой обязательное условие присвоения студентами культурного достояния общества, в том числе, связанного с проблемными вопросами роли парадоксального мышления в формировании готовности будущих учителей к инновационной профессиональной деятельности.
Принцип ориентированности обучения на творческую активность личности	Согласно требованию этого принципа проектирование процесса формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов должно быть нацелено на развитие личности будущих учителей, выявление их особенностей как обучаемых (способностей, интересов, потребностей в области изучаемых проблем) как субъектов образовательного процесса, признание субъективного опыта студентов в области проблем инновационной педагогической деятельности как безусловно значимым [24; 25]. Организация и осуществление педагогического взаимодействия должно в максимально возможной степени ориентироваться на этот опыт, способствовать реализации индивидуального подхода к каждому студенту в рамках творческой активности будущих педагогов при разработке учебно-развивающих проблем в области парадоксального педагогического мышления и готовности к инновационной педагогической деятельности.

Потенциал форм и методов осуществления элективной подготовки.

В дидактике под методами обучения понимают способы совместной учебно-воспитательной деятельности учителя и учащихся, ориентированные на решение педагогических задач и на достижение поставленных образовательных целей [29].

Формирование опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей будет наиболее эффективным при диалектическом единстве их репродуктивной и продуктивной (творческой) учебной активности. Такое сочетание двух видов активности будущих педагогов достигается в рамках использования традиционных форм и методов обучения [42], а также методов и форм, способствующих максимально полно реализовать творческий потенциал личности студентов в условиях образовательного процесса [3].

Объяснительно-иллюстративный метод, как традиционный метод, имеет свои определенные достоинства, одно из которых состоит в возможности с помощью этого метода за короткий временной промежуток значительному числу студентов передавать существенную порцию учебной информации. Такой метод обучения является особенно актуальным для непродолжительных учебных элективных курсов [62].

Тем не менее объяснительно-иллюстративный метод предназначен главным образом для трансляции обучающимся знаний уже в готовом виде, детерминируя возникновение преимущественно репродуктивной учебной активности студентов, что явно недостаточно для их подготовки к осуществлению инновационной педагогической деятельности. Исходя из этого, при формировании опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности необходимо в полной мере использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения интенсифицируют его (обучение) не за счет повышения количества учебной информации и увеличения временного промежутка ее усвоения, а за счет увеличения глубины и скорости ее переработки, по причине активизации всех познавательных процессов [12; 29].

К активным методам, которые в полной мере обеспечивают формирование парадоксального педагогического мышления у будущих

учителей как фактора готовности в инновационной педагогической деятельности следует отнести такие методы, как: *круглый стол, мозговой штурм, деловая игра, метод кейсов, метод учебных проектов.*

В целом использование активных методов обучения для осуществления процесса формирования опыта парадоксального педагогического мышления у студентов:

- детерминирует процесс формирования содержательных элементов опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности;
- способствует проникновению в систему профессиональной подготовки студентов необходимых фрагментов профессиональной педагогической деятельности;
- способствует внедрению в процесс профессиональной подготовки будущих учителей инновационных педагогических технологий;
- развивает у студентов способность строить конструктивные деловые и межличностные отношения в коллективе в ситуациях совместной учебной деятельности.

Потенциал педагогического общения. Процесс формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности протекает в условиях педагогического общения. При этом под педагогическим общением в образовательном процессе педвуза следует понимать целенаправленное взаимодействие в системе отношений «преподаватель-студент», в ходе которого между субъектами процесса обучения и воспитания устанавливаются и поддерживаются конструктивные коммуникативные контакты, позволяющие достигать высоких результатов в совместной учебно-воспитательной деятельности [102]. Конструктивность педагогического общения в целом обусловлена его ориентацией на духовно-нравственный принцип диалога. В рамках этого принципа диалог

необходимо понимать в двух ипостасях. Во-первых, диалог следует трактовать в качестве фундаментального ценностного идеала, который отражает в себе необходимость нравственной открытости человека социокультурному миру. В этом контексте диалог как методологический принцип определяет общую этическую направленность педагогического общения в системе «преподаватель-студент». Во-вторых, под диалогом следует понимать конструктивную организацию речевого педагогического взаимодействия между преподавателем и студентами [164].

Потенциал практико-ориентированной подготовки. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) будущие учителя в рамках направления подготовки проходят следующие виды практик: учебная и производственная. В нашем исследовании были актуализированы учебные практики разных типов: ознакомительная практика, технологическая (проектно-технологическая) практика, научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Их задачами являются:

- закрепление студентами практических навыков по решению реальных педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления;
- получение студентами практических навыков в сфере разрешения спорных и конфликтных педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления;
- решение инновационных задач при прохождении практик средствами парадоксального педагогического мышления.

5. Субъективно-личностный компонент модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности

1. Потенциал диагностического компонента элективной подготовки будущих учителей.

Обозначенный потенциал включает критерии и показатели сформированности опыта парадоксального педагогического мышления как основы готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности. Для определения уровня сформированности обозначенного опыта использовались контрольно-аналитические процедуры, результаты которых позволяли вносить коррективы в цикл образовательного процесса.

Исходя из понимания опыта парадоксального педагогического мышления как совокупности аксиологических, когнитивных, мотивационных, волевых и деятельно-практических характеристик личности будущего учителя, обеспечивающих его потребность в познании, в творчестве, а также в профессиональной педагогической деятельности, необходимо говорить о формировании обозначенного мышления, если развивается его все выше названные компоненты.

2. Актуализированный субъективно-личностный потенциал элективной подготовки будущих учителей

На протяжении всего процесса формирования парадоксального мышления будущих учителей как основы готовности к инновационной профессиональной деятельности согласно разработанной модели проводился системный многомерный анализ освоенных студентами всех структурных компонентов данного мышления (мотивационно-ценностного, когнитивного, действенно-практического) и эмоционально-волевой регуляции мышления [124]. Данные этого анализа, отмеченные в качественных уровнях состояниях обозначенного мышления (высокий, средний, низкий), позволили оценивать результативность разработанной модели.

Все сказанное в этом параграфе позволяет представить модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как основы готовности к инновационной профессиональной деятельности в графическом изображении (Рисунок 3).

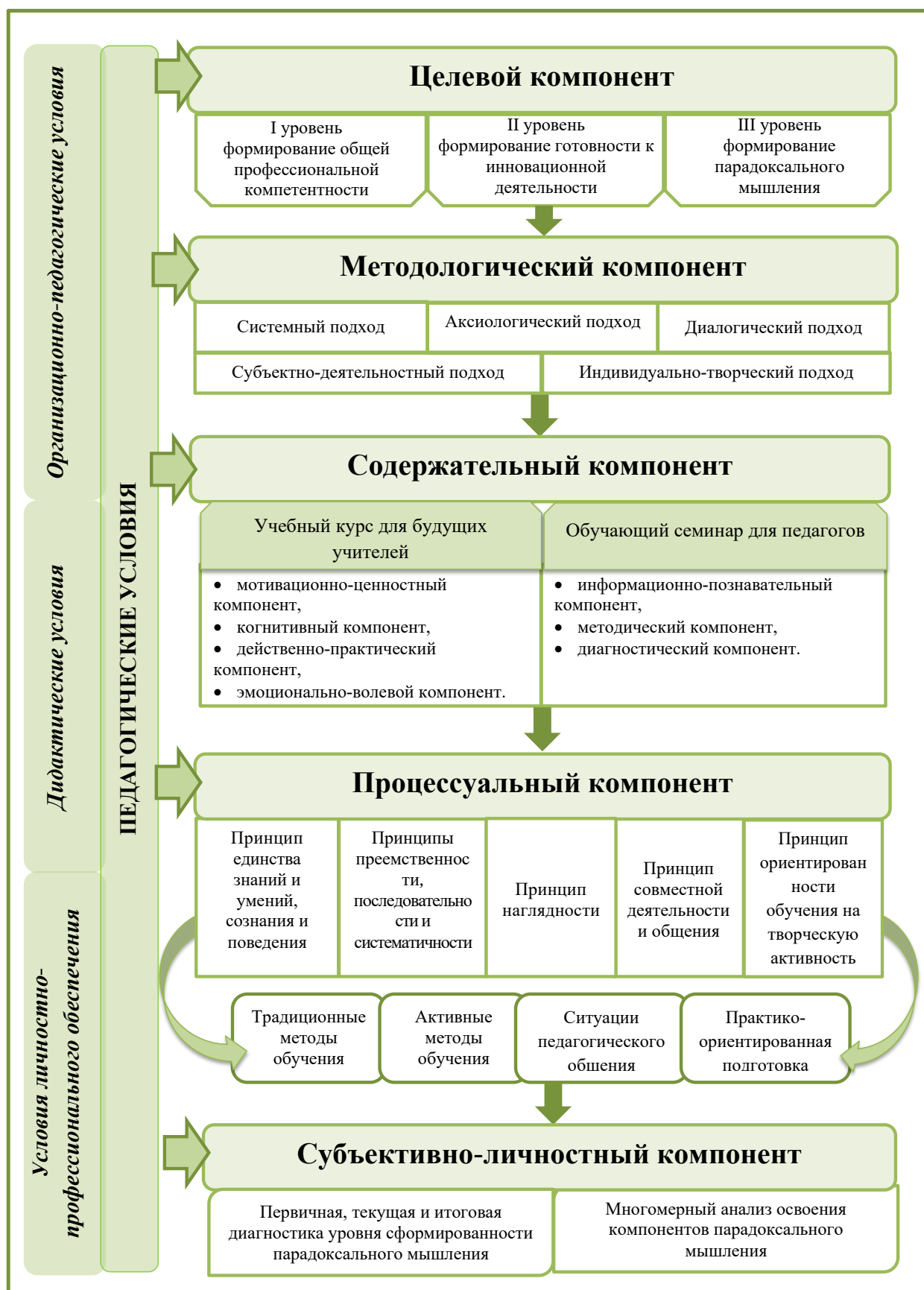


Рисунок 3 – Модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

Таким образом, данная модель представляет собой целостную систему. Все ее структурные компоненты каузально взаимообусловлены, обладают значимой функциональной нагрузкой, что позволяет в реальной образовательной практике обеспечивать более высокий качественный уровень формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности. В обозначенном контексте разработанная модель является практико-ориентированной, так как является необходимым нормативным ориентиром при организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей в области инновационной профессиональной деятельности. Кроме этого разработанная модель обладает необходимой универсальностью, так как в полной мере отвечает всем необходимым требованиям к качеству профессионального педагогического образования и соответствует потребностям и интересам личности будущих учителей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПЫТА ПАРАДОКСАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Первоначальное состояние сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих учителей (по данным констатирующего эксперимента)

Экспериментальная работа по формированию опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности потребовала первоначальной разработки критериальных показателей и уровней сформированности обозначенного опыта.

Уровни сформированности опыта парадоксального педагогического мышления

Мотивационно-ценностный компонент

Высокий уровень сформированности. Устойчивая внутренняя мотивация к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач в рамках инновационной педагогической деятельности полностью сформирована. У студентов в полной мере имеет место стремление к рефлексии собственного опыта парадоксального мышления в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых инновационных педагогических задач). Имеет место сформированная стабильная мотивация к постоянному развитию

креативности собственной личности. Будущие учителя полностью осознают ценностные смыслы собственного профессионального самосовершенствования в контексте развития парадоксального педагогического мышления как средства осуществления профессиональной инновационной деятельности. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию у студентов существенно проявляется.

Средний уровень сформированности. Устойчивая внутренняя мотивация к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач в сфере инновационной педагогической деятельности в целом сформирована. У студентов в достаточной мере имеет место стремление к рефлексии собственного опыта парадоксального мышления в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач инновационного характера). Достаточно сформирована стабильная мотивация к постоянному развитию креативности собственной личности. Будущие учителя в целом осознают ценностные смыслы собственного профессионального самосовершенствования в контексте развития парадоксального педагогического мышления как средства осуществления профессиональной инновационной деятельности. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию у студентов проявляется.

Низкий уровень сформированности. Устойчивая внутренняя мотивация к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач в сфере инновационной педагогической деятельности в должной мере не сформирована. У студентов отсутствует выраженное стремление к рефлексии собственного опыта

парадоксального мышления в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач инновационного характера). В целом не сформирована стабильная мотивация к постоянному развитию креативности собственной личности. Будущие учителя не осознают ценностные смыслы собственного профессионального самосовершенствования в контексте развития парадоксального педагогического мышления как средства осуществления профессиональной инновационной деятельности. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию у студентов не выражено.

Когнитивный компонент

Высокий уровень сформированности. Общепрофессиональные педагогические знания у студентов, а также знания и теоретические представления в области технологии решения педагогических задач в полной мере сформированы. Знания в области классификации и типологии педагогических задач, знания и теоретические представления в сфере анализа проблемных педагогических ситуаций в полной мере сформированы и систематизированы. Студенты имеют полное представление о законах диалектики и их методологической роли в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. У будущих учителей в полной мере сформированы теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Студенты владеют знаниями о функциональной роли парадоксального педагогического мышления в осуществлении инновационной профессиональной деятельности учителя. Полностью понимают механизмы решения педагогических задач средствами парадоксального педагогического мышления.

Средний уровень сформированности. Общепрофессиональные педагогические знания у студентов, а также знания и теоретические представления в области технологии решения педагогических задач в целом

сформированы, хотя в достаточной степени не систематизированы. Знания в области классификации и типологии педагогических задач, знания и теоретические представления в сфере анализа проблемных педагогических ситуаций в целом сформированы. Студенты имеют достаточное представление о законах диалектики и их методологической роли в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. У будущих учителей в целом сформированы теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Студенты в целом владеют знаниями (хотя и в недостаточной степени систематизированными) в области функциональной роли парадоксального педагогического мышления в инновационной профессиональной деятельности учителя. В целом имеют представления о механизмах разрешения проблемных ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления.

Низкий уровень сформированности. Общепрофессиональные педагогические знания у студентов, а также знания и теоретические представления в области технологии решения педагогических задач в должной степени не сформированы. Знания в области классификации и типологии педагогических задач, знания и теоретические представления в сфере анализа проблемных педагогических ситуаций в полной мере не сформированы и не систематизированы. Студенты не имеют представления о законах диалектики и их методологической роли в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. У будущих учителей не сформированы теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Студенты не владеют систематизированными знаниями в области функциональной роли парадоксального педагогического мышления в инновационной профессиональной деятельности учителя. Полностью не понимают механизмы разрешения проблемных ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления.

Действенно-практический компонент

Высокий уровень сформированности. Общие умения и навыки в области анализа педагогических ситуаций разной направленности и разного уровня сложности полностью сформированы. Полностью сформировано умение увидеть подлинную событийность и суть педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась, в полной мере развита, как и способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий с целью диалектического их разрешения. Способность разрешать педагогические конфликты средствами парадоксального педагогического мышления ярко выражена, так же, как и способность к творческому парадоксальному педагогическому мышлению в рамках диалектического единства мышления репродуктивного и продуктивного. Полностью сформирована способность использовать парадоксальное педагогическое мышление в качестве решения сложных профессиональных проблем и задач в рамках инновационной педагогической деятельности.

Средний уровень сформированности. Общие умения и навыки в области анализа педагогических ситуаций разной направленности и разного уровня сложности в целом сформированы. Частично сформировано умение увидеть подлинную событийность и суть педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась в целом развита, как и способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий с целью диалектического их разрешения. Способность разрешать педагогические конфликты средствами

парадоксального педагогического мышления частично выражена так же, как и способность к творческому парадоксальному педагогическому мышлению в рамках диалектического единства мышления репродуктивного и продуктивного. Полностью сформирована способность использовать парадоксальное педагогическое мышление в качестве решения сложных профессиональных проблем и задач в рамках инновационной педагогической деятельности.

Низкий уровень сформированности. Общие умения и навыки в области анализа педагогических ситуаций разной направленности и разного уровня сложности в целом не сформированы. Должным образом не сформировано умение увидеть подлинную событийность и суть педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась, в должной степени не развита, как и способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий с целью диалектического их разрешения. Способность разрешать педагогические конфликты средствами парадоксального педагогического мышления не проявляется так же, как и способность к творческому парадоксальному педагогическому мышлению в рамках диалектического единства мышления репродуктивного и продуктивного. Должным образом не сформирована способность использовать парадоксальное педагогическое мышление в качестве решения сложных профессиональных проблем и задач в рамках инновационной педагогической деятельности.

Эмоционально-волевой компонент

Высокий уровень сформированности. Достаточно развитая способность студентов к эмоциональному восприятию педагогических явлений и событий. Будущие учителя в полной мере могут эмоционально реагировать на собственную успешность (или не успешность) в нестандартном

разрешении противоречивых, проблемных педагогических ситуаций (в том числе средствами парадоксального педагогического мышления). Будущие учителя в должной степени способны преодолевать трудности в инновационном разрешении сложных (в том числе конфликтных) педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления с помощью развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость, решимость, упорство и т.д.

Средний уровень сформированности. Частично развитая способность студентов к эмоциональному восприятию педагогических явлений и событий, в том числе конфликтного характера. Будущие учителя в целом могут эмоционально реагировать на собственную успешность (или не успешность) в нестандартном разрешении противоречивых, проблемных педагогических ситуаций (в том числе средствами парадоксального педагогического мышления). Будущие педагоги в должной степени способны преодолевать трудности в инновационном разрешении сложных (в том числе конфликтных) педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления с помощью развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость, решимость, упорство и т.д.

Низкий уровень сформированности. Способность студентов к эмоциональному восприятию педагогических явлений и событий, в том числе конфликтного характера не проявляется. Будущие учителя не реагируют эмоционально на собственную успешность (или не успешность) в нестандартном разрешении противоречивых, педагогических задач ситуативного характера (в том числе средствами парадоксального педагогического мышления). Будущие учителя в не обладают выраженной способностью эффективно преодолевать возникающие трудности в творческом разрешении нестандартных педагогических ситуаций, используя алгоритм парадоксального педагогического мышления с помощью развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость, решимость, упорство и т.д.

Уровни сформированности готовности учителя к инновационной педагогической деятельности

Мотивационно-ценностный компонент

Высокий уровень сформированности. Ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности и своему профессиональному самосовершенствованию в сфере разработки и внедрения педагогических инноваций в полной мере проявляется. Способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия эффективного выполнения инновационной педагогической деятельности полностью развита.

Средний уровень сформированности. Ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности и своему профессиональному самосовершенствованию в сфере разработки и внедрения педагогических инноваций в целом проявляется. Способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия эффективного выполнения инновационной педагогической деятельности частично развита.

Низкий уровень сформированности. Ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности и своему профессиональному самосовершенствованию в сфере разработки и внедрения педагогических инноваций в должной мере не проявляется. Способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия эффективного выполнения инновационной педагогической деятельности в целом не развита.

Когнитивный компонент

Высокий уровень сформированности. Теоретические, технологические, этические профессионально обусловленные знания в области инновационной педагогической деятельности полностью и системно сформированы.

Средний уровень сформированности. Теоретические, технологические, этические профессионально обусловленные знания в области инновационной педагогической деятельности в целом сформированы.

Низкий уровень сформированности. Теоретические, технологические, этические профессионально обусловленные знания в области инновационной педагогической деятельности в целом не сформированы.

Действенно-практический компонент

Высокий уровень сформированности. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для профессионального взаимодействия и общения в совместной инновационной педагогической деятельности, в должной степени сформированы. Организаторские умения и навыки как условие организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции собственной инновационной педагогической деятельности) ярко проявляются. Конструктивные умения и навыки, необходимые для формулировки конкретных профессиональных целей и задач в области инновационной педагогической деятельности, определения средств, форм и методов их достижения и решения полностью и системно сформированы. Гностические умения и навыки как детерминанты определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач инновационного характера проявляются в самой высокой степени.

Средний уровень сформированности. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для профессионального взаимодействия и общения в совместной инновационной педагогической деятельности в целом сформированы. Организаторские умения и навыки как условие организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции собственной инновационной педагогической деятельности) частично проявляются. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для формулировки конкретных профессиональных целей и задач в области инновационной педагогической деятельности, определения средств, форм и методов их достижения и решения, в целом сформированы. Гностические умения и навыки как детерминанты определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач инновационного характера проявляются средней степени.

Низкий уровень сформированности. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для профессионального взаимодействия и общения в совместной инновационной педагогической деятельности в должной степени не сформированы. Организаторские умения и навыки как условие организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции собственной инновационной педагогической деятельности) в целом не проявляются. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для формулировки конкретных профессиональных целей и задач в области инновационной педагогической деятельности, определения средств, форм и методов их достижения и решения, не сформированы в достаточной степени. Гностические умения и навыки как детерминанты определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач инновационного характера проявляются незначительно.

Эмоционально-волевой компонент

Высокий уровень сформированности. Способность эмоционально переживать как позитивные, так и негативные результаты инновационной педагогической деятельности развита на высоком качественном уровне. Должным образом развита способность на основе развитых волевых качеств преодолевать трудности в инновационной педагогической деятельности.

Средний уровень сформированности. Способность эмоционально переживать как позитивные, так и негативные результаты инновационной педагогической деятельности в целом развита. В целом развита и способность на основе развитых волевых качеств преодолевать трудности в инновационной педагогической деятельности.

Низкий уровень сформированности. Способность эмоционально переживать как позитивные, так и негативные результаты инновационной педагогической деятельности в целом не развита. В целом не развита и способность на основе развитых волевых качеств преодолевать трудности в инновационной педагогической деятельности.

Осуществленные меры по определению качественных уровней сформированности опыта парадоксального педагогического мышления и готовности к инновационной деятельности у будущих учителей позволили приступить к экспериментальной работе. Базу исследования составили 230 студентов Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Экспериментальную группу составил 101 студент 1 курса психолого-педагогического факультета (группы ДН-22-о-1, ДН-22-о-2, ДС-22-о, НС-22-о) очной формы обучения. В контрольную группу вошли 129 студентов 1 курса факультета дефектологии и естественно-научных дисциплин (групп ГЭ-22-о и МИ-22-о) и гуманитарного факультета (группы ИЦ-22-о, ИО-22-о, РЛ-22-о, КП-22-о) очной формы обучения.

В ходе эксперимента нами были использованы следующие диагностические методики:

Для изучения сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного и действенно-практического компонентов опыта парадоксального педагогического мышления будущих учителей нами были разработаны три анкеты (Анкета для изучения когнитивного компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей – <https://forms.yandex.ru/u/67363cf7d04688f9c686940c/>; Анкета для изучения мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей – <https://forms.yandex.ru/u/67360ed202848fef52b933a7/>; Анкета для изучения действенно-практического компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей – <https://forms.yandex.ru/u/6736465e493639fbbef71540/>). Каждая анкета состоит из 17 утверждений и 4-х вариантов ответов с оценочной шкалой от 0 до 3 баллов и трех уровней градации результатов:

- высокий: 35-51 балл;
- средний: 17-33 баллов;
- низкий: 0-16 баллов.

На констатирующем диагностическом срезе нами были получены следующие результаты:

Таблица 15 – Мотивационно-ценностный компонент опыта парадоксального педагогического мышления –1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	17	13	11	11
Средний	64	50	53	52
Низкий	48	37	37	37
Итого:	129	100	101	100

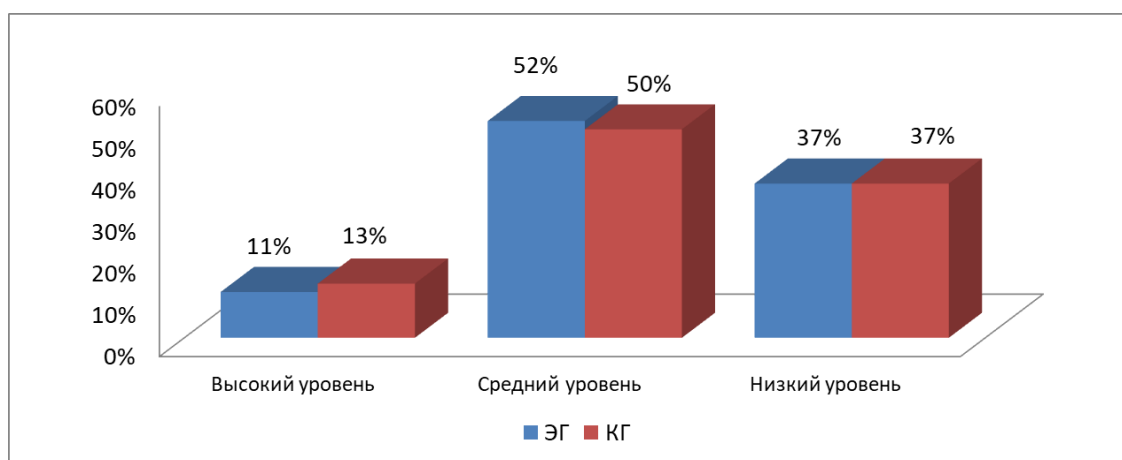


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов

Таким образом, результаты показали, что высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального мышления показали в контрольной группе 13% студентов, в экспериментальной 11% студентов; средний уровень показали 50% студентов из контрольной группы и 52% в экспериментальной группе; низкий уровень

и в контрольной группе, и в экспериментальной группе показали 37% студентов. Эти результаты свидетельствуют, что большинство студентов, как в контрольной, так и в экспериментальной группах показали средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления.

У студентов в контрольной и экспериментальной группах в целом сформирована устойчивая внутренняя мотивации к профессиональному самосовершенствованию в контексте непрерывного развития собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач. У студентов в достаточной мере имеет место быть стремление к рефлексии собственного опыта парадоксального мышления в прошлом, настоящем и будущем (осуществление целеполагания и планирования самосовершенствования собственных знаний, умений и навыков в области парадоксального решения разноплановых педагогических задач). У будущих учителей в целом сформирована стабильная мотивация к постоянному развитию креативности собственной личности. Будущие учителя в целом осознают ценностные смыслы собственного профессионального самосовершенствования через развитие парадоксального педагогического мышления. Ценностное отношение к обозначенному самосовершенствованию и развитию у студентов проявляется в средней степени.

Таблица 16 – Когнитивный компонент опыта парадоксального педагогического мышления – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	11	9	9	9
Средний	49	38	31	31
Низкий	69	53	61	60
Итого:	129	100	101	100

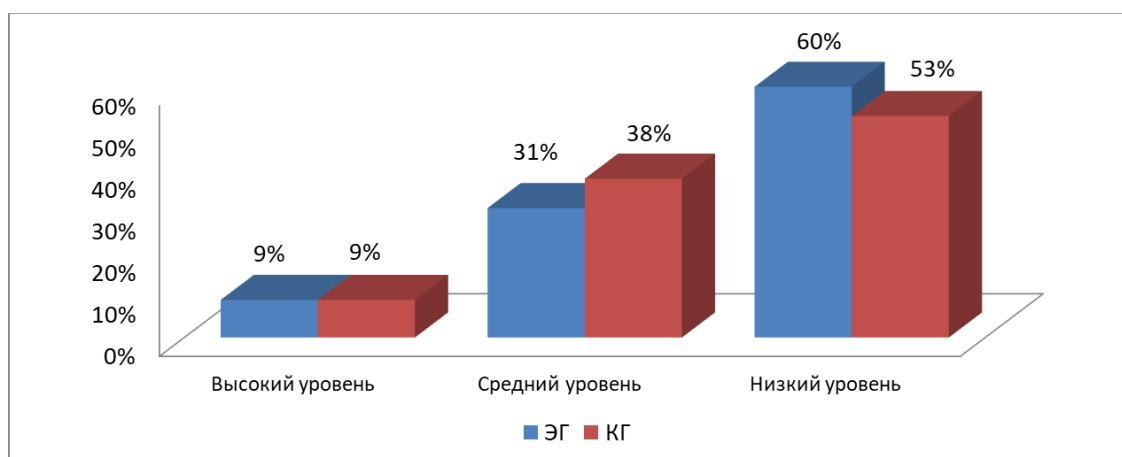


Рисунок 5 – Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов

Таким образом, результаты показали, что высокий уровень сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального мышления показали в контрольной группе 9% студентов, в экспериментальной группе такой же результат по данному уровню; средний уровень показали 38% студентов из контрольной группы и 31% в экспериментальной группе; низкий уровень в контрольной группе показали 53 % студентов, в экспериментальной группе – 60% студентов.

Результаты свидетельствуют, что значительное количество студентов, как в контрольной, так и в экспериментальной группах респондентов показали низкий уровень сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального педагогического мышления.

Таким образом, общепрофессиональные педагогические знания у студентов в контрольной и экспериментальной группах, а также знания и теоретические представления в области технологии решения педагогических задач в должной степени не сформированы. Знания у студентов в области классификации и типологии педагогических задач, знания и теоретические представления в сфере анализа проблемных педагогических ситуаций в полной мере не сформированы и не систематизированы. Студенты не имеют представления о законах диалектики и их методологической роли в процессе

разрешения проблемных педагогических ситуаций. Знания будущих учителей в области технологии решения проблемных ситуаций и роли профессионального педагогического мышления в обозначенном решении не выражены и не систематизированы. У будущих учителей практически не сформированы теоретические представления о сущности и механизмах парадоксального педагогического мышления. Студенты не обладают представлениями о причинах и внутренних механизмах конфликтов в различных системах педагогических отношений. Полностью не понимают механизмы разрешения проблемных ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления.

Таблица 17 – Действенно-практический компонент опыта парадоксального педагогического мышления – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	9	7	6	6
Средний	42	33	31	31
Низкий	78	60	64	63
Итого:	129	100	101	100

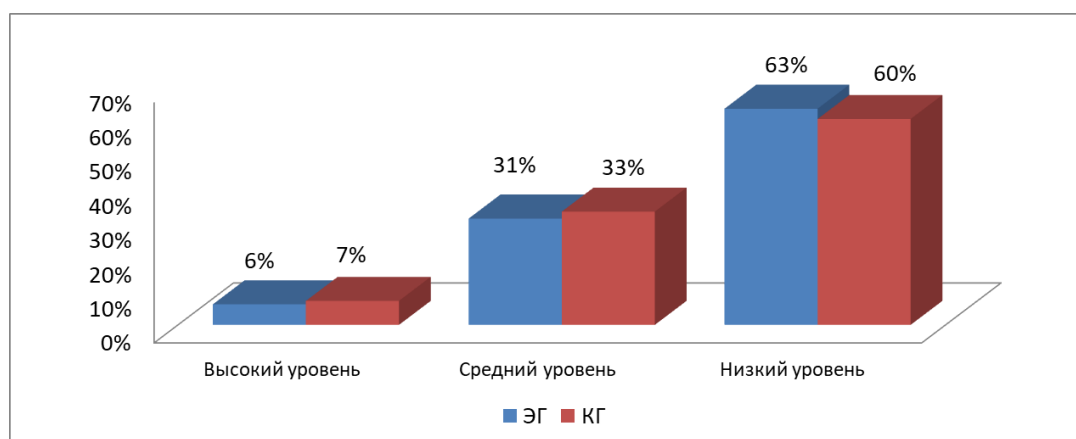


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня сформированности действенно-практического компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов

Таким образом, результаты показали, что высокий уровень сформированности действенно-практического компонента опыта парадоксального мышления показали в контрольной группе только 7% студентов, в экспериментальной – 6% студентов; средний уровень выявлен у 33% студентов из контрольной группы и 31% из экспериментальной группы; низкий уровень в контрольной группе показали 60% студентов, в экспериментальной группе – 63% студентов.

Результаты свидетельствуют, что большинство студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах респондентов показали низкий уровень сформированности действенно-практического компонента опыта парадоксального педагогического мышления.

Таким образом, у студентов в контрольной и экспериментальной группах в целом не сформированы общие умения и навыки в области анализа педагогических ситуаций разной направленности и разного уровня сложности. Должным образом не сформировано умение увидеть подлинную событийность и суть педагогической проблемы через переосмысление общепринятого, стереотипного ее интерпретации и решения. Способность интенсифицировать событийность педагогической проблемы через обозначения ее наличия в педагогическом процессе там, где она ранее не наблюдалась, в должной степени не развита, как и способность осуществлять системный синтез противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий с целью диалектического их разрешения. Способность разрешать педагогические конфликты средствами парадоксального педагогического мышления не проявляется, так же, как и способность к творческому парадоксальному педагогическому мышлению в рамках диалектического единства репродуктивного и продуктивного мышления.

Для изучения эмоционально-волевого компонента парадоксального педагогического мышления нами была использована адаптированная к нашему предмету исследования методика Б.Н. Смирнова

(<https://forms.yandex.ru/u/67365520eb6146ad80419ffe/>). Данная методика позволяет определить уровень сформированности у будущих учителей таких волевых качеств, как целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность, выдержка и самообладание, самостоятельность и инициативность.

Рекомендуется следующая шкала оценки:

- отчетливое проявление (высокий уровень): 16-24 баллов;
- в целом проявляется (средний уровень): 8-15 баллов;
- в целом не проявляется (низкий уровень) 0-7 баллов.

Результаты диагностики были следующие:

Таблица 18 – Эмоционально-волевой компонент опыта парадоксального педагогического мышления – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	14	11	16	16
Средний	67	52	58	57
Низкий	48	37	27	27
Итого:	129	100	101	100

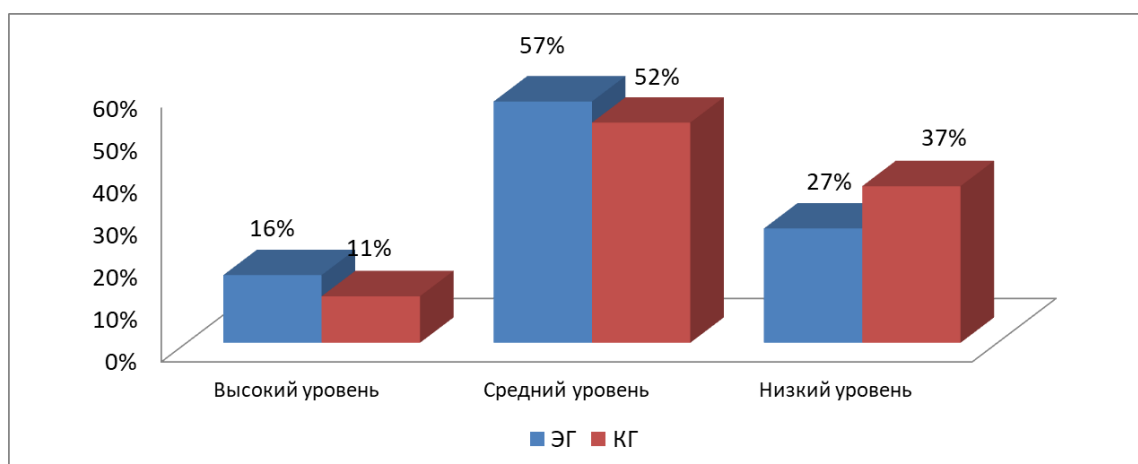


Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня сформированности эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов

Таким образом, результаты показали, что высокий уровень сформированности эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального мышления показали в контрольной группе 11% студентов, в экспериментальной – 16% студентов; средний уровень показали 52% студентов из контрольной группы и 57% в экспериментальной группе; низкий уровень в контрольной группе показали 37% студентов, в экспериментальной группе – 27% студентов.

Результаты свидетельствуют, что значительное количество студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах респондентов показали средний уровень сформированности эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального педагогического мышления.

Таким образом, очевидно, что способность студентов в контрольной и экспериментальной группах к эмоциональному восприятию педагогических явлений и событий, в том числе конфликтного характера частично развита. Будущие учителя в целом могут эмоционально реагировать на собственную успешность (или не успешность) в разрешении противоречивых, проблемных педагогических ситуаций (в том числе средствами парадоксального педагогического мышления). Будущие педагоги в определенной степени способны преодолевать трудности в разрешении сложных (в том числе конфликтных) педагогических ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления с помощью развитых волевых качеств личности, таких, как целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность, выдержка и самообладание, самостоятельность и инициативность.

Обобщенные полученные результаты диагностик уровня сформированности отдельных компонентов опыта парадоксального мышления представлены в таблице 19 и на рисунке 8.

Таблица 19 – Сформированность опыта парадоксального мышления у будущих учителей – 1-й диагностический срез

		Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Экспериментальная группа	Мотивационно-ценностный компонент	36,63	52,48	10,89
	Когнитивный компонент	60	31	9
	Действенно-практический компонент	63	31	6
	Эмоционально-волевой компонент	27	57	16
	Среднее значение	46,78	42,82	10,40
Контрольная группа	Мотивационно-ценностный компонент	37,21	49,6	13,18
	Когнитивный компонент	53	38	9
	Действенно-практический компонент	60	33	7
	Эмоционально-волевой компонент	37	52	11
	Среднее значение	47,09	43,02	9,88

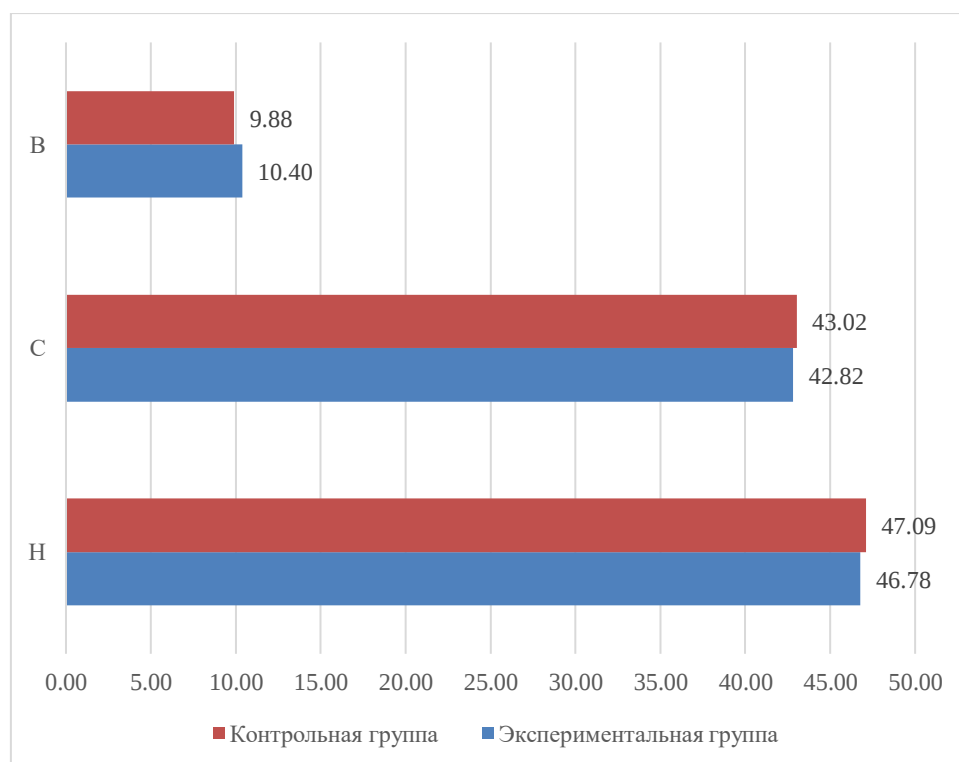


Рисунок 8 – Результаты диагностики уровня сформированности опыта парадоксального мышления в ЭГ и КГ по результатам первичной диагностики

По итогам диагностики установлено, что в контрольной и экспериментальной группах уровень сформированности опыта парадоксального мышления приблизительно одинаков. С целью доказательства однородности групп и валидности эксперимента нами использован t-критерий Стьюдента.

Нами была сформулирована гипотеза: H_0 – выборки однородны, не имеют существенных различий, H_1 – выборки имеют существенные различия. Полученные в ходе диагностики результаты были представлены в виде выборки, где низкий, средний и высокий уровни рассматривались как 1, 2 и 3 соответственно, что позволило рассчитать t-критерий. По результатам статистической обработки (Приложение 1) отмечено, что $|t| < t_{кр}$, что позволяет принять гипотезу об однородности выборок.

Таким образом, мы можем утверждать, что рассматриваемые нами группы респондентов могут выступать в качестве контрольной и экспериментальной групп в процессе проведения эксперимента.

Для изучения всех компонентов готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности нами использовались следующие методики:

Для изучения мотивационно-ценностного компонента готовности мы использовали методику «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина) (<https://forms.yandex.ru/u/67365b54493639fef2f7154f/>).

Даны 15 утверждений на каждое из которых 5 вариантов ответа и шкала баллов за соответствующие вопросы от 0 до 4. В зависимости от количества баллов получают следующие результаты:

Подведение результатов:

- 40-60 баллов. Активное инновационное саморазвитие педагога (высокий уровень)
- 20-39 баллов. Отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий (средний уровень).

– 0-19 баллов. Остановившееся саморазвитие (низкий уровень).

Результаты констатирующего исследования мотивационно-ценностного компонента показали следующее:

Таблица 20 – Мотивационно-ценностный компонент готовности к инновационной педагогической деятельности (И.В. Никишина) – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	14	11	10	10
Средний	81	63	62	61
Низкий	34	26	29	29
Итого:	129	100	101	100

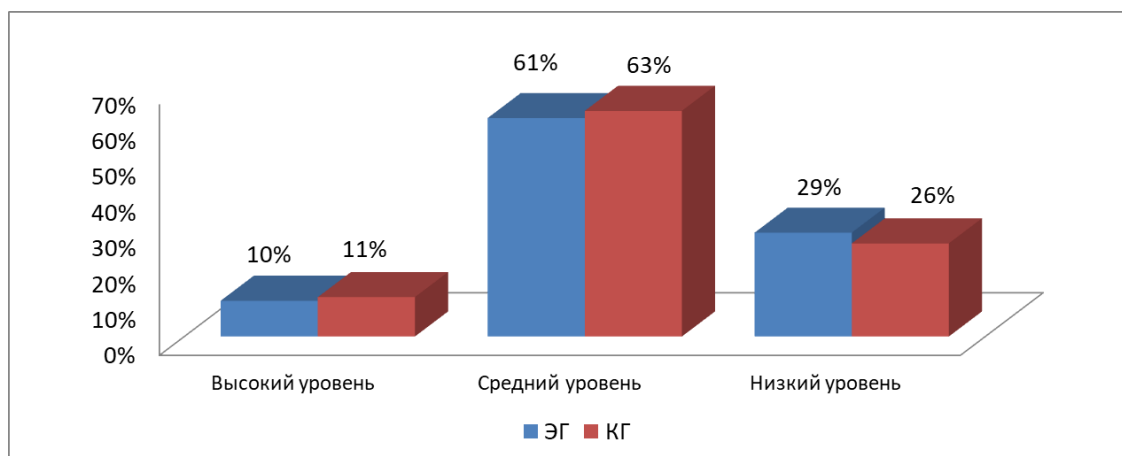


Рисунок 9 – Результаты диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих педагогов

Таким образом, результаты показали, что высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности показали в контрольной группе 11% студентов, в экспериментальной – 10% студентов; средний уровень показали 63% студентов из контрольной группы и 61% в экспериментальной группе; низкий уровень в контрольной группе показали 26% студентов, в экспериментальной группе – 29% студентов.

Результаты свидетельствуют, что большинство студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах респондентов показали средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, ценностное отношение к инновационной педагогической деятельности и своему профессиональному самосовершенствованию в сфере разработки и внедрения педагогических инноваций в контрольной и экспериментальной группах студентов в целом проявляется. Способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия эффективного выполнения инновационной педагогической деятельности частично развита.

Когнитивный, действенно-практический и эмоционально-волевой компоненты готовности будущих учителей исследовались с помощью комплексного теста «Готовность учителя к инновационной деятельности» (<https://forms.yandex.ru/u/67366071068ff0af55accac1/>) [138]. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблицах.

Таблица 21 – Когнитивный компонент готовности к инновационной педагогической деятельности –1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	15	12	9	9
Средний	71	55	61	60
Низкий	43	33	31	31
Итого:	129	100	101	100

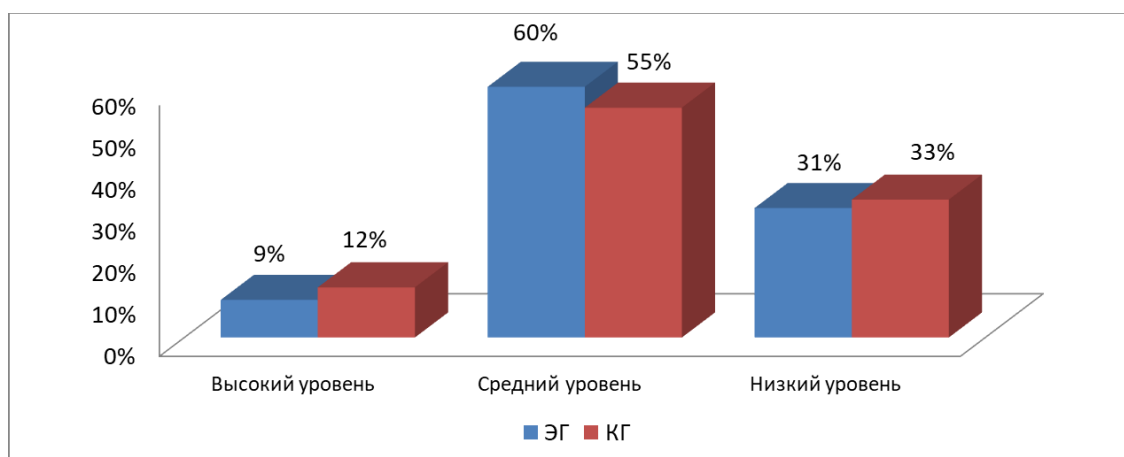


Рисунок 10 – Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих педагогов

Таблица 22 – Действенно-практический компонент готовности к инновационной педагогической деятельности – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	12	9	7	7
Средний	75	58	63	62
Низкий	42	33	31	31
Итого:	129	100	101	100

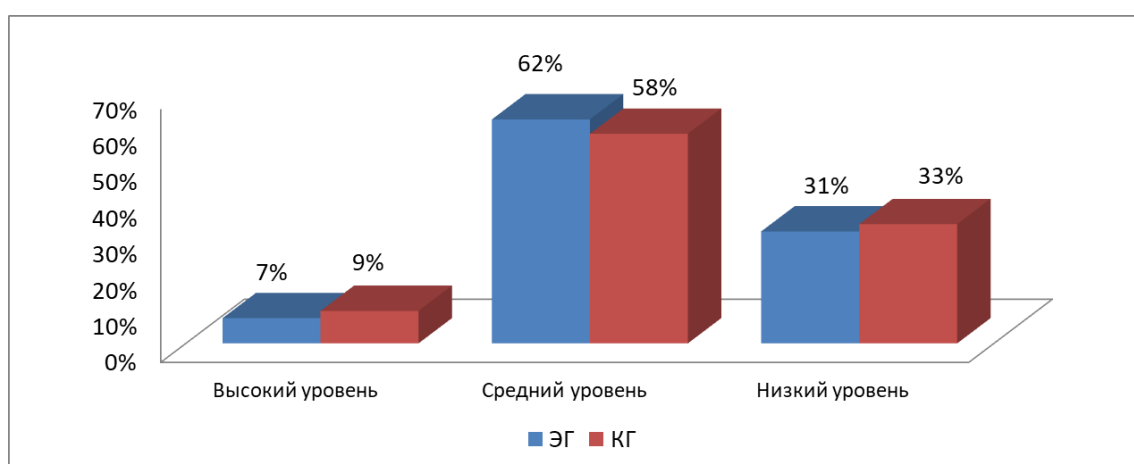


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня сформированности действенно-практического компонента готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих педагогов

Таблица 23 – Эмоционально-волевой компонент готовности к инновационной педагогической деятельности – 1-й диагностический срез

Уровни	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	14	11	14	14
Средний	81	63	56	55
Низкий	34	26	31	31
Итого:	129	100	101	100

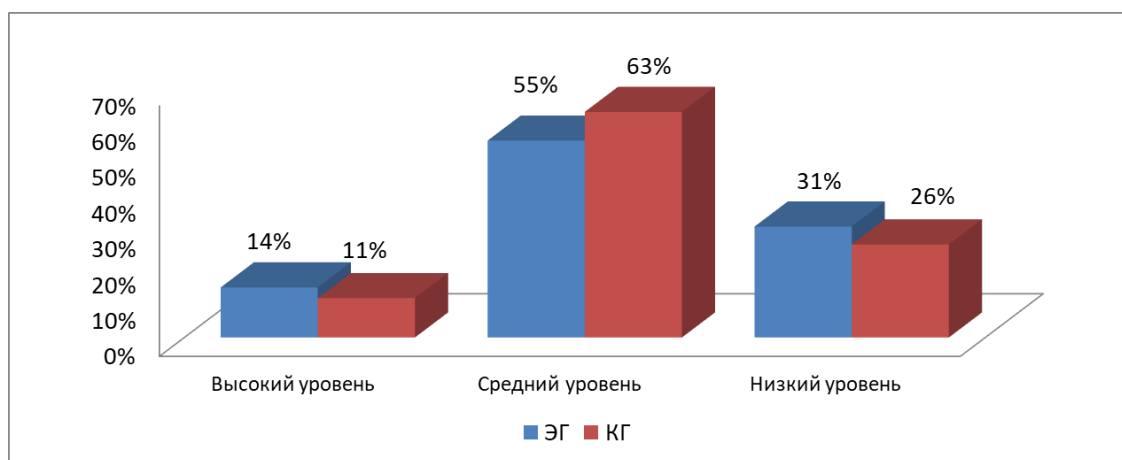


Рисунок 12 – Результаты диагностики уровня сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих педагогов

Таким образом, результаты диагностик показали следующее:

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента готовности показали в контрольной группе 12% студентов, в экспериментальной – 9% студентов; средний уровень показали 55% студентов из контрольной группы и 60% в экспериментальной группе; низкий уровень в контрольной группе показали 33% студентов, в экспериментальной группе – 31% студентов.

Высокий уровень сформированности действенно-практического компонента готовности показали в контрольной группе 9% студентов, в экспериментальной – 7% студентов; средний уровень показали 58% студентов из контрольной группы и 62% в экспериментальной группе;

низкий уровень в контрольной группе показали 33% студентов, в экспериментальной группе – 31% студентов.

Высокий уровень сформированности эмоционально-волевого компонента готовности показали в контрольной группе 11% студентов, в экспериментальной 14% студентов; средний уровень показали 63% студентов из контрольной группы и 55% в экспериментальной группе; низкий уровень в контрольной группе показали 26 % студентов, в экспериментальной группе – 31% студентов.

Таким образом, результаты свидетельствуют, что большинство студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах респондентов показали средний уровень сформированности обозначенных компонентов готовности к инновационной педагогической деятельности. Студенты контрольной и в экспериментальной группы в целом имеют теоретические, технологические, этические профессионально обусловленные знания в области инновационной педагогической деятельности. Коммуникативные умения и навыки, необходимые для профессионального взаимодействия и общения в совместной инновационной педагогической деятельности у студентов в целом сформированы. Организаторские умения и навыки как условие организации, осуществления, контроля, оценки и коррекции собственной инновационной педагогической деятельности у будущих учителей проявляются частично. Конструктивные умения и навыки, необходимые для формулировки конкретных профессиональных целей и задач в области инновационной педагогической деятельности, определения средств, форм и методов их достижения и решения у будущих педагогов в целом сформированы. Гностические умения и навыки как детерминанты определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач инновационного характера проявляются средней степени. Способность эмоционально переживать как позитивные, так и негативные результаты инновационной педагогической деятельности в целом развита. В целом развита и

способность на основе развитых волевых качеств преодолевать трудности в инновационной педагогической деятельности.

Обобщенные полученные результаты диагностик уровня сформированности компонентов готовности к инновационной деятельности у будущих учителей представлены в таблице 24 и на рисунке 13.

Таблица 24 – Сформированность готовности к инновационной деятельности у будущих учителей – 1-й диагностический срез

		Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Экспериментальная группа	Мотивационно-ценностный компонент	28,71	61,39	9,90
	Когнитивный компонент	31	60	9
	Действенно-практический компонент	31	62	7
	Эмоционально-волевой компонент	31	55	14
	Среднее значение	30,20	59,90	9,90
Контрольная группа	Мотивационно-ценностный компонент	26,36	62,8	10,85
	Когнитивный компонент	33	55	12
	Действенно-практический компонент	33	58	9
	Эмоционально-волевой компонент	26	63	11
	Среднее значение	29,65	59,69	10,66

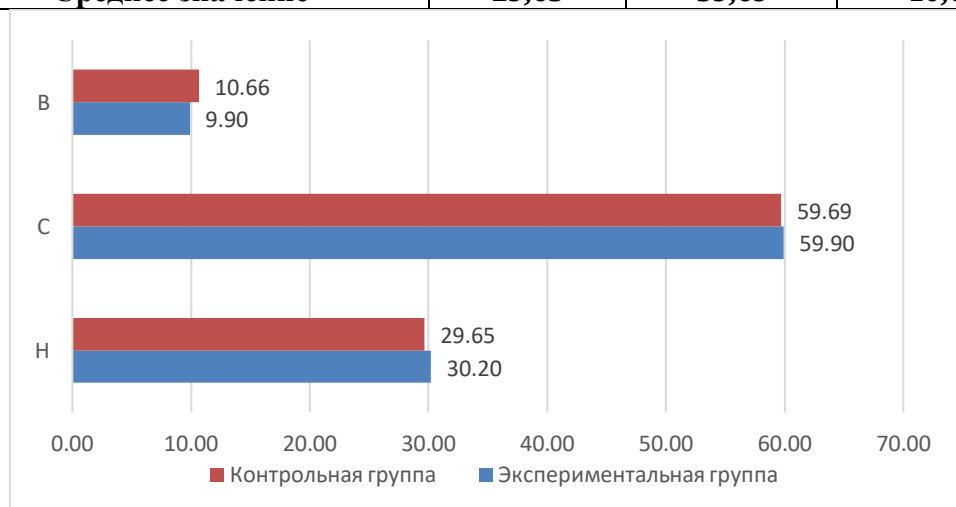


Рисунок 13 – Результаты первичной диагностики уровня сформированности готовности к инновационной деятельности в ЭГ и КГ

По итогам 1-го диагностического среза установлено, что в контрольной и экспериментальной группах уровень сформированности готовности к инновационной деятельности у будущих учителей также имеет лишь незначительные различия. Чтобы подтвердить наше наблюдение, для оценки однородности выборок также использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты обработки статистических данных (Приложение 2) показали, что t-критерий находится в зоне незначимости, что позволяет говорить об однородности выборок по рассматриваемому качеству.

Однородность контрольной и экспериментальной групп позволяют нам утверждать о целесообразности сравнения результатов представленных групп после формирующего этапа эксперимента.

Таким образом, полученные в ходе констатирующего этапа данные представим в виде диаграммы (рисунок 14). На рисунке графически представлены результаты по уровням сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности в контрольной и экспериментальной группах.

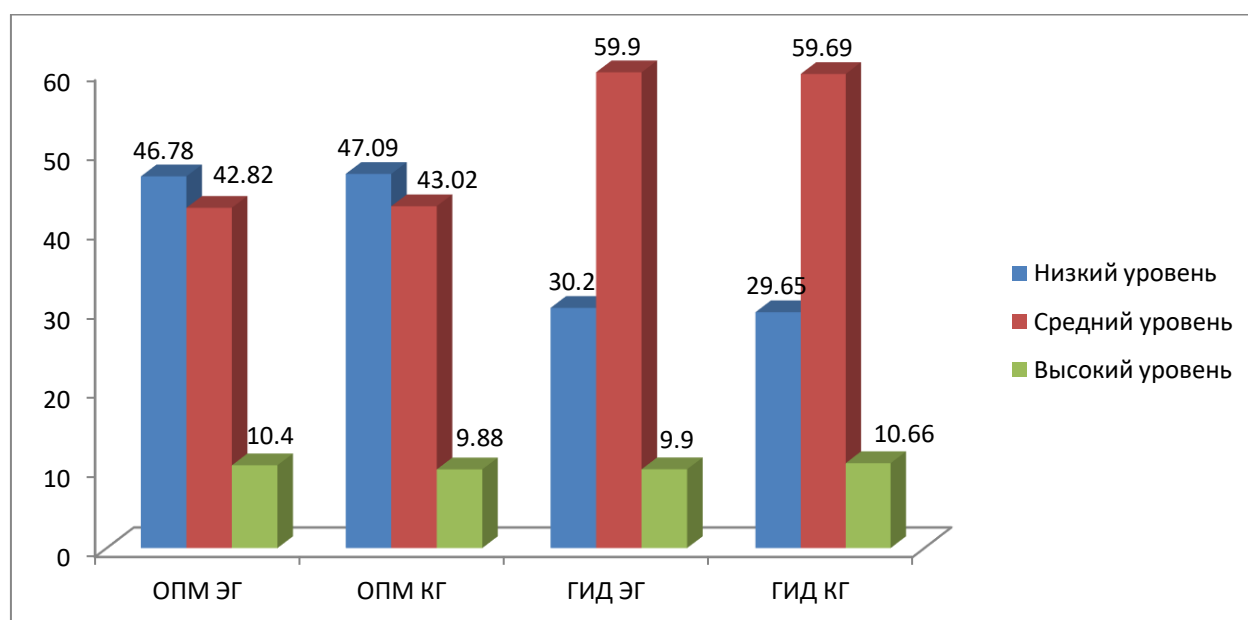


Рисунок 14 –Результаты первичной диагностики уровня сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности в ЭГ и КГ

При проведении теоретического исследования нами была выявлена связь между сформированностью парадоксального мышления у будущих учителей и их готовностью к осуществлению инновационной деятельности. Чтобы проверить данное предположение в контексте исследования выбранных респондентов, мы определили силу корреляционной связи между уровнями сформированности рассматриваемых качеств с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Для проверки формируем гипотезы: H_0 – коэффициент корреляции статистически не значим, H_1 – коэффициент корреляции статистически значим.

Статистическое исследование полученных данных по уровню сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности в экспериментальной группе (Приложение 3) показало, что $r_s = 0,817$, что больше критического значения для количества принявших участие в диагностике респондентов. Это позволяет нам принять гипотезу H_1 о наличие корреляционной связи между сформированностью опыта парадоксального мышления и готовностью к инновационной деятельности у будущих учителей.

Взаимосвязь рассматриваемых признаков также проверена и в контрольной группе (Приложение 4). Анализ данных по методике Спирмена показал $r_s = 0,816$ ($r_s > r_{\text{крит.}}$), что позволяет нам отвергнуть H_0 и признать наличие корреляции на значимом уровне.

Итак, перед проведением формирующей работы нами выявлена и обоснована взаимосвязь между уровнем сформированности опыта парадоксального мышления будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности.

В целом результаты констатирующего эксперимента (рисунок 15) показали, что низкий качественный уровень сформированности опыта парадоксального педагогического мышления показали в среднем 47% респондентов. Диагностика сформированности готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности показала, что

низким уровнем обладают в среднем 30% студентов, принявших в опросе. Высокий уровень сформированности опыта парадоксального педагогического мышления и готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности наблюдается только у 10% будущих учителей.

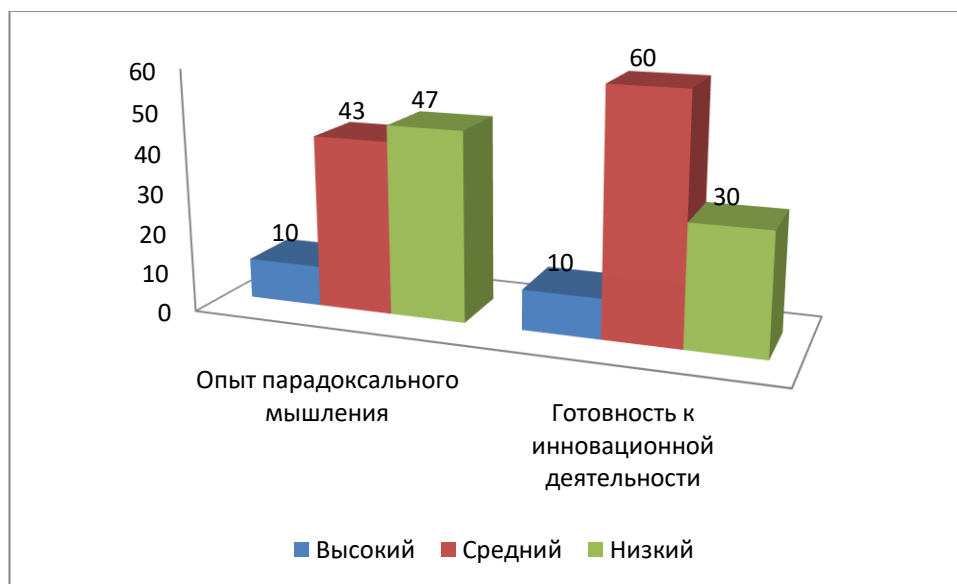


Рисунок 15 – Обобщенные результаты диагностики уровня сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной педагогической деятельности у будущих педагогов

Таким образом, мы можем утверждать то, что большинство будущих учителей, принявших участие в исследовании, не обладают достаточным уровнем готовности к инновационной деятельности, моделирование педагогической деятельности и решение профессиональных задач в целом строятся на известных моделях, которые были изучены или известны во время школьного периода. Это доказывает актуальность осуществления формирующего этапа исследования.

При этом средние показатели мотивационно-ценностного компонента позволяют строить предположение, что студенты готовы осваивать новое качество и применять его в профессиональной педагогической деятельности. Анализ количественных данных позволил утверждать, что существует взаимосвязь между парадоксальным мышлением и готовностью будущих

педагогов к инновационной деятельности. Таким образом, в ходе формирующего эксперимента будет реализована модель и программа по формированию опыта парадоксального мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной деятельности.

2.2. Практическая реализация модели формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

Рассмотрим экспериментальную работу по практической реализации модели формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей в рамках соответствующих педагогических условий.

1. Организационно-педагогические условия формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

В рамках организационно-педагогических условий для практической реализации обозначенной модели мы разработали содержание элективного курса *«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»* и обосновали общий алгоритм формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности (см. таблицы 25, 26).

Таблица 25 – Содержание элективного курса *«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»*

Учебная тема	Содержание учебной темы
Раздел 1. Творческая сущность профессиональной деятельности учителя	
Тема 1. Общая характеристика категории творчества	Общая характеристика репродуктивной и продуктивной деятельности. Сущностные

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение Таблицы 25	
	характеристики явления творчества, условия осуществления творческой деятельности. Объективные условия для осуществления творческой деятельности. Актуальность и значимость творчества в единстве репродуктивной и продуктивной деятельности.
Тема 2. Педагогическое творчество, сущность и роль в профессиональной деятельности учителя	Творческий характер педагогической деятельности. Основные формы осуществления педагогического творчества. Условия осуществления педагогического творчества. Взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности учителя.
Тема 3. Креативность в структуре профессионального мастерства учителя	Связь и отличия понятий «креативность» и «творчество». Критерии и показатели креативности. Характеристика креативности педагога. Креативность и творческие способности учителя. Условия формирования творческих способностей учителя. Понятие профессионального мастерства учителя. Функциональная роль креативности в структуре профессионального мастерства педагога.
Раздел 2. Общая характеристика инновационной педагогической деятельности	
Тема 1. Методологические основы инновационной педагогической деятельности.	Методология педагогики: общая феноменологическая и понятийная характеристика явления. Уровни методологии в педагогике. Теоретическая и нормативная сторона педагогической методологии. Понятие методологического подхода в педагогической науке и образовательной практике. Функции методологического подхода в педагогике. Общая характеристика научно-педагогического исследования.
Тема 2. Диалектика нормативности и творчества в педагогической инноватике.	Диалектика педагогической свободы и необходимости в педагогическом творчестве. Нормативность как междисциплинарная категория, понятие нормативности в педагогической науке. Нормативность как функциональная основа репродуктивной педагогической деятельности. Единство нормативности и творчества как методологическое условия эффективности педагогического творчества и инновационной педагогической деятельности.
Тема 3. Инновационная педагогическая деятельность: общая феноменологическая и понятийная характеристика.	Определение понятий «новация» и «инновация». Инновационная деятельность и ее виды. Функции инновационной деятельности. Общая характеристика инновационной педагогической деятельности. Критерии инновационной педагогической деятельности, методы ее осуществления.
Тема 4. Готовность учителя к	Готовность: общая феноменологическая и

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение Таблицы 25	
инновационной педагогической деятельности: общая характеристика и структура	понятийная характеристика явления. Сущностные характеристики готовности к профессиональной деятельности. Готовность учителя к инновационной педагогической деятельности: общая характеристика и структура.
Тема 5. Мотивационно-ценностный компонент готовности учителя к инновационной педагогической деятельности	Ценностные ориентации как субъективная детерминанта мотивационно-ценностного Ценностные идеалы, как основа структуры ценностных ориентаций личности учителя. Влияние ценностных ориентаций на мотивационную сферу личности учителя. Влияние внутренней и внешней мотивации на готовность учителя к осуществлению инновационной педагогической деятельности. Потребность учителя к профессиональному саморазвитию в области инновационной деятельности.
Тема 6. Когнитивный компонент готовности учителя к инновационной педагогической деятельности	Базовый уровень и качество знаний, степень информированности учителя по вопросам педагогической инноватики. Теоретические, практические и методические знания учителя в области педагогической инноватики. Степень владения и умение оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в сфере инновационной педагогической деятельности.
Тема 7. Действенно-практический компонент готовности учителя к инновационной педагогической деятельности	Действенно-практический компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности как степень владения специалистом умениями и навыками в сфере педагогической инноватики. Умения учителя перевести знания в области
Тема 8. Эмоционально-волевой компонент готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности	Значение эмоций и высших чувств в осуществлении учителем инновационной педагогической деятельности. Волевые качества личности как основа способности учителя к преодолению внешних и внутренних барьеров в осуществлении инновационной педагогической деятельности. Основные параметры волевой регуляции профессионального поведения учителя в сфере педагогической инноватики. Интернальный и экстернальный локус контроля личности учителя в осуществлении инновационной педагогической деятельности.
Раздел 3. Парадоксальное педагогическое мышление как фактор готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности	
Тема 1. Законы диалектики как методологическая основа изучения сущности парадоксального педагогического мышления	Диалектика как признанная в современной философии теория развития всего сущего и основанный на ней философский метод. Основные законы диалектики. Закон единства и борьбы противоположностей. Закон перехода

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение Таблицы 25	
	количественных изменений в качественные. Закон отрицания.
Тема 2. Парадоксальное педагогическое мышление: общая характеристика и место в общей структуре профессионального мышления учителя	Общая характеристика понятия «парадокс». Определение, классификация, функции и формы мышления как базовой, фундаментальной категории. Профессиональное педагогическое мышление, его сущностная характеристика и свойства. Общая характеристика парадоксального педагогического мышления, его свойства.
Тема 3. Опыт парадоксального педагогического мышления как детерминанта готовности учителя к профессиональной инновационной деятельности.	Общая характеристика категории опыта. Профессиональный педагогический опыт, его структура. Мотивационно-ценностный, когнитивный, действенно-практический, эмоционально-волевой компоненты опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности. Критерии и показатели опыта парадоксального педагогического мышления.
Раздел 4. Практикум	
Тема 1. Решение учебных педагогических задач и ситуаций средствами парадоксального мышления	Учебно-педагогическая задача, как соотношение цели и условий ее достижения. Учебно-воспитательная ситуация как источник возникновения учебно-воспитательной задачи. Содержание учебно-воспитательных задач, их классификация. Общий алгоритм решения учебно-воспитательных задач и ситуаций средствами парадоксального педагогического мышления.
Тема 2. Диагностический инструментарий и процедура изучения состояния сформированности парадоксального педагогического мышления учителя.	Диагностика и процедура изучения мотивационно-ценностного, когнитивного, действенно-практического и эмоционально-волевого компонентов опыта парадоксального педагогического мышления как факторов готовности будущего учителя к профессиональной инновационной деятельности

В рамках требований методологической основы нашего эксперимента, представленной в теоретической модели, мы разработали общий алгоритм формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности. Данный алгоритм представлен в следующей таблице:

Таблица 26 – Алгоритм построения процесса формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности

№	Уровень знакомства с учебной проблемой	Уровень решения учебной проблемы	Целевой уровень учебного процесса
1	Ознакомление студентов с базовыми вопросами осуществления инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального педагогического мышления	Прямой перенос знаний на ситуации решения инновационных образовательных проблем средствами парадоксального педагогического мышления.	Общая осведомленность в области осуществления инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального педагогического мышления
2	Понимание недостатка своих знаний в теории и практике осуществления инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального педагогического мышления	Самостоятельная поисковая работа в области нахождения необходимых сведений в сфере теории и практики инновационной педагогической деятельности средствами парадоксального педагогического мышления с целью достижения высоких результатов процесса учения	Трансформация качественного уровня информационного кругозора, накопление опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к решению учебных задач в сфере инновационной педагогической деятельности
3	Осознание профессиональной значимости формирования у себя опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности	Коллективная совместная деятельность по поиску необходимой учебной информации в сфере теории и практики инновационной педагогической деятельности, совместное решение учебных задач в области использования парадоксального педагогического мышления в решении педагогических проблем	Приобретение нового опыта в области использования парадоксального педагогического мышления в осуществлении коллективно распределенной учебно-ориентированной инновационной педагогической деятельности

№	Уровень знакомства с учебной проблемой	Уровень решения учебной проблемы	Целевой уровень учебного процесса
Продолжение Таблицы 26			
		инновационного характера	
4	Формирование позитивной личностной позиции в области решения инновационных образовательных проблем средствами парадоксального педагогического мышления.	Сформированное творческое «Я»	Сформированная целостная картина осуществления профессиональной инновационной деятельности средствами парадоксального педагогического мышления

2. Дидактические условия формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

Процесс формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности осуществлялся в рамках теоретического и практического направлений. Для реализации обозначенного процесса были определены соответствующие принципы, формы и методы осуществления образовательного процесса. Именно эти принципы, формы и методы определили дидактические условия формирования опыта парадоксального мышления будущих педагогов.

Теоретическое направление работы по формированию опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности

Как отмечалось, в теоретической модели процесса формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления в рамках единства репродуктивной и продуктивной учебной деятельности студентов использовались традиционные формы и методы организации и

осуществления образовательного процесса, так и формы, методы, раскрывающие творческий потенциал личности будущих учителей.

Развитию субъектности личности будущего учителя способствует нормативная ориентация преподавателя на принцип проблемности и использование соответствующих интерактивных форм и методов обучения [6; 122].

По мнению И.Я. Лернера, проблемное обучение создает необходимые условия для творческого развития личности студентов в процессе решения ими теоретических и практических проблемно сформулированных учебных задач [95].

Принцип проблемности в построении учебного материала опирается на следующие теоретические положения:

- творческая деятельность, по сути, противоречива. Она трансформируется под влиянием возникающих новых противоречий, которые детерминируют необходимость формулирования новых творческих задач в процессе обучения и воспитания обучающихся;
- обоснование перспектив решения проблемной учебной задачи, требующий разрешения возникшего противоречия, из начально требует его (противоречия) обострения [2].

В свою очередь интерактивное обучение является специфическим средством познавательного освоения действительности, которое осуществляется в различных формах совместной учебной деятельности будущих учителей [111]. Как полагает М. В. Кларин, интерактивное обучение означает особую логику построения образовательного процесса: не от теоретических знаний к практике, а от формирования инновационного практического опыта к его теоретическому осмыслению через практическое применение [81].

Интерактивное обучение предполагает, преподаватель преимущественно выполняет роль консультанта, функционально являющегося источником учебной информации. В этом случае субъектом

педагогического взаимодействия для педагога является как отдельный студент, так и вся группа в целом. При таком подходе студенты как будущие учителя взаимодействуют друг с другом, стимулируя при этом общую групповую учебную активность в достижении как можно более высоких качественных результатов в совместной учебной деятельности, при коллективном поиске истины [43; 120; 121].

В рамках нашего формирующего эксперимента констатируем, что интерактивная учебная активность будущих учителей в рамках нашего формирующего эксперимента каузально обеспечила возникновение необходимых условий для раскрытия творческого потенциала личности будущих учителей. Студенты решали учебные педагогические ситуации средствами парадоксального педагогического мышления нестандартно, с элементами решений инновационного характера.

Рассмотрим общее описание системы теоретических учебных занятий с целью формирования у будущих учителей опыта парадоксального педагогического мышления как фактора их готовности к осуществлению инновационной педагогической деятельности.

Лекционные занятия. Цель лекций – создание проблемно-информационной среды с обозначением ключевых противоречий, решение и детализация которых осуществляется в последующей самостоятельной работе студентов.

Все лекции по курсу *«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»* раскрывают роль, функции и механизмы решения инновационных образовательных проблем средствами парадоксального педагогического мышления.

Семинарские занятия. Содержание семинарских занятий детерминировано содержанием лекций и способствует актуализации тех проблем, которые будет решать будущий учитель в своей профессиональной деятельности.

Для освоения учебных разделов элективного курса организуется групповая работа студентов, которая в технологическом плане предполагает использование интерактивных активных форм и методов обучения.

К интерактивным формам и методам могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентация, дискуссия, «мозговой штурм», «круглый стол», «деловая игра», конкурс творческих работ, ролевая игра, коллективные решения творческих задач, разбор конкретных профессиональных ситуаций (кейс-метод), практические групповые и индивидуальные упражнения, метод моделирования профессиональных ситуаций, метод проектирования, совместная работа группы с иллюстративным материалом, метод обсуждения видеозаписей, включая запись собственных действий и т. д.

Учебная деятельность студентов предполагала их *самостоятельную работу*. В соответствии с учебным планом курса студенты выполняли письменные задания, проверяемые и оцениваемые преподавателем. По итогам проверки работ студенты получали необходимые рекомендации от преподавателя, которые определяют дальнейшую траекторию профессионального развития будущего учителя.

Самостоятельная работа направлена на осуществление как продуктивной, так и репродуктивной учебно-познавательной деятельности [104]; на закрепление полученных знаний; на формирование у будущих учителей профессиональной готовности к созданию инновационного продукта, отвечающего запросам общества и государства.

Практическая подготовка будущих учителей осуществлялась в рамках разработанного аудиторного практикума и в условиях практик, которые проходили в школе.

Практическое направление работы по формированию опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности

Аудиторный практикум

Аудиторный практикум осуществлялся средствами тренинга, решения практико-ориентированных кейс-задач, а также круглых столов

Педагогический тренинг представляет собой эффективную форму совместной учебной деятельности студентов, в рамках которой средствами специальных упражнений по воссозданию, проживанию и анализу проблемных ситуаций учебно-развивающего характера у участников тренинга наряду с формированием профессионально обусловленных умений и навыков, также создаются необходимые условия для личностного роста в целом [77]. Студентам был предложен ряд разработанных адаптированных тренинговых упражнений, предложенных А.Г. Грецовым [48] (Приложение 5).

Таблица 27 – Комплекс тренинговых упражнений для формирования парадоксального педагогического мышления у будущих учителей

Упражнение	Описание упражнения
«Ассоциации».	Участникам показывают два, предмета, которые по первому впечатлению не имеют между собой ничего общего. Участникам предлагают выстроить ассоциативные связи между этими предметами, то есть, найти слова, имеющие между собой определенную логическую связь, связывая по смыслу первоначально показанные предметы. Когда общее правило выстраивания ассоциативных связей стало участникам понятно, им даются два понятия и показывается тот или иной предмет. Сначала участникам предлагается выстроить ассоциативные связи, объединяющие эти понятия с показанным предметом, а потом еще одну, которая данные понятия эти понятия связывает непосредственно. Таким образом, получается своеобразный «ассоциативный треугольник», в котором все понятийные и смысловые грани логически взаимосвязаны. Данное упражнение удобнее выполнять в подгруппах количеством 3-4 человека, хотя можно выполнять в рамках индивидуальной работы. Время выполнения - 4-5 мин. По окончании участники сообщают о тех ассоциативных связях, которые они получили.
«Причины и следствия»	Участникам предлагается посмотреть на изображение или прочитать словесную характеристику определенной ситуации, допускающей множество разных вариантов своего

Упражнение	Описание упражнения
Продолжение Таблицы 27	
	объяснения, так как как она (ситуация) может быть охарактеризована совершенно разноплановыми причинно-следственными связями. Участники, в микрогруппах (3-4 чел.) должны выявить наибольшее количество причин, породивших эту ситуацию, а также возможных ее последствий. Необходимо, чтобы все микрогруппы анализировали одну и ту же ситуацию. Работа микрогрупп осуществляется в течение 10-12 мин. После этого каждая микрогруппа поочередно высказывает свои идеи по поводу анализа ситуации. Идеи каждой группы должны быть оригинальны. Повторы не допускаются. Микрогруппа, которая в очередной раз не может ничего сказать, выходит из игры. Победителем является та группа, которая остается последней. Сначала микрогруппы высказываются по поводу причин, потом по поводу следствий.
«Классификации»	Участники распределены на микрогруппы в количестве 3-4 человек. Каждой группе выдается список из восьми предметов и в качестве задания предлагается найти как можно больше оснований, по которым данные предметы можно классифицировать. При этом целью не является поиск в наибольшей степени обоснованного критерия классификации этих предметов. Цель состоит в придумывании большего количества критериев для классификации предметов. При этом важно, чтобы критерии были как можно разнообразней, но логически не противоречили друг другу.
«Кроссенс»	Кроссенс представляет собой игру интеллектуальной направленности. Игра происходит в течение десяти минут. В ходе игры участники в индивидуальном или групповом (микрогруппы в количестве 2-3 человек) порядке выполняют следующее задание: необходимо логически объединить слова и предметы, которые находятся рядом в таблице 3x2 (шесть слов или предметов) или 3x3 (девять слов или предметов). После окончания игры участники озвучивают свои решения. После того как смысл данной игры был понят участниками, им дается задание в течение 10-15 минут разработать свой авторский кроссенс. При разработке кроссенса необходимо не только придумать слова или предметы с целью предоставления их другим участникам для установления между ними (словами и предметами) логических связей, важно, чтобы автор кроссенса имел свой вариант его решения. По окончании игры все участники докладывают о результатах своих решения.
«Иностранец»	Участникам игры предлагается представить себя иностранцем, который недостаточно качественно владеет русским языком, исходя из чего не способен понять иносказательное смысловое значение каких-либо выражений, понимая их практически буквально. Например, услышав выражение «комар носа не подточит» иностранец

Упражнение	Описание упражнения
Продолжение Таблицы 27	
	представляет комара, который не в состоянии наточить свой нос. Участникам предлагается придумать как можно больше иносказательных фраз и представить, что может подумать иностранец, их услышав. - себе на уме; - не вешай нос; - сам черт не брат; - прошел огонь, воду и медные трубы; - метать бисер перед свиньями». Участники выполняют данное упражнение в микрогруппах (3-4 чел.). При этом каждая микрогруппа придумывает по три выражения и как можно большее количество буквальных трактовок этих выражений.
«Странные отгадки»	Участники в рамках этого задания анализируют традиционные загадки, которые имеют общепринятые традиционные отгадки. Участникам предлагается придумать авторские нетрадиционные отгадки этих загадок. Главное, чтобы эти отгадки не противоречили смысловому содержанию загадок и их логике.
«Необычные ситуации»	Участников знакомят с необычными и даже странными событийными ситуациями, которые тем не менее взяты из реальной жизни. Данные событийные ситуации могут быть озвучены, как ведущим, так и самими участниками. Участники высказывают свои идеи, предполагая почему эти событийные ситуации возникли. Озвученные участниками причины возникновения этих ситуаций должны быть правдоподобными, фантастические идеи не учитываются. Упражнение выполняют в течение пяти минут в микрогруппах в количестве 5 человек. в командах по 4-5 человек, время для обсуждения - 5 мин на ситуацию. По окончании упражнения представители от каждой микрогруппы озвучивают свои идеи.
«Трактовки»	Микрогруппам в количестве пяти человек дается следующее задание: необходимо придумать и описать ситуацию межличностных отношений или происшествия, которая может пониматься весьма неоднозначно. После этого команды должны дать трактовку этой ситуации или происшествия с позиции разных персонажей, например, таких: 1) каждого из участников события; 2) случайного прохожего; 3) корреспондента; 4) полицейского. В зависимости от специфики события, взятого в качестве примера, перечень персонажей может варьироваться. При выполнении данного упражнения часто допускается следующая ошибка: участники, как правило, при трактовке события завышают значимость личностных качеств тех людей, которые представлены в ситуации, и принижают значимость событийного контекста, который влияет на то или иное их поведение. Исходя из этого руководитель тренингового занятия должен обратить внимание участников

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение таблицы 27	
	на следующий факт: по данным многочисленных психологических исследований поведение человека только на 30% детерминируется его личностными характеристиками на 70% особенностями ситуативного контекста. В процессе обсуждения студенты должны определить самые оригинальные трактовки событийной ситуации, осуществить рефлекссию своей личности, поставив себя на место участников события: «А как бы я поступил бы в этой ситуации? Студенты должны определить, что в большей степени повлияло на поведение участников события, их личностные качества или особенности самой ситуации. То есть объяснить причины человеческого поведения в сложных, неоднозначных ситуациях межличностных отношений.
«Необычные названия»	Выполняя данное упражнение, студенты должны были придумать как можно больше необычных названий предметов и явлений. При этом данные названия должны быть ясны и понятны. В качестве объектов названия могут быть выбраны геометрические символы, человеческие телодвижения, музыкальные инструменты, предметы посуды, бытовые вещи и т.д. Упражнение целесообразней выполнять в микрогруппах в количестве четырех человек в течение пяти минут. На конечном этапе студенты озвучивают свои идеи.
«Ошибки»	Данное упражнение ориентировано на формулирование идей о том, как возможно ошибаться в чем-либо. В рамках этого упражнения студенты должны гипотетически совершить в какой-либо сфере деятельности или социальных отношений как можно больше различных ошибок, после этого систематизировать причины этих ошибок, определив их каузальные связи с событийной реальностью.
«Горячий снег»	Студенты должны мысленно представить какие-то предметы, которые в реальной жизни являются абсолютно не совместимыми в силу своих противоположных сущностных характеристик. Например: - горячий снег; - черный свет; - крошечный великан; - старый ребенок. Студенты описывают эти предметы и актуализируют причины, при которых они могут возникнуть и их специфические характеристики. После этого участники занятия изображают эти предметы на рисунках. Занятие проводится в микрогруппах, состоящих из четырех человек. На анализ каждого предмета выделяется три минуты.
«Вешалка»	Студенты объединяются в микрогруппы в количестве четырех человек. Каждая группа должна представить два списка. Первый список посвящен тому, что можно сделать с вешалкой. Второй список, соответственно, что сделать с вешалкой нельзя. Работа проводится в течение семи минут после чего результаты докладываются каждой группой. На

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение таблицы 27	
	втором этапе студенты должны придумать как возможно трансформировать пункты из списка невозможного в пункты списка возможного. Вторая часть задания выполняется в течение восьми минут.
«Промежуточное звено»	Студентам предлагаются два логически несовместимых высказывания, отражающие в себе жизненные ситуации. Например: - на дерево села ворона. Школьник получил по математике двойку. - в столовой испортилась продукция из-за поломки холодильника. Рыбак поймал на озере большего леща. - бабушка открыла окно, чтобы проветрить комнату. Работника уволили с предприятия за прогулы. Задание для студентов состоит в том, чтобы найти промежуточное звено, то есть придумать ситуацию, которая логически связала бы эти два высказывания. Время выполнения индивидуально или в микрогруппах (3 человека) четыре минуты на каждую ситуацию.
«Драматический этюд»	Студенты делятся на микрогруппы из шести человек. Каждой группе дается список из десяти слов, не имеющих между собой никакой логической связи. Каждой группе дается задание придумать историю, в которой все эти слова объединены в едином сюжете. После этого показать этот сюжет в драматическом этюде. Подготовка в течение двадцати минут, демонстрация в течение пяти минут.
«Электронный перевод»	Студентам необходимо коротко в десять предложений описать жизненную проблему, которая вызывает у них особое беспокойство. Это описание набирается на компьютере и с помощью программы переводчика переводится на английский язык и обратно на русский. И так несколько раз. Таким образом первоначальный текст искажается, поэтому по конечному результату суть описанной проблемы понять весьма проблематично, если не знать эту проблему изначально. Далее студенты должны, внимательно прочитать конечный текст и высказать свое мнение о том, какие новые неожиданные грани приобрела первоначально сформулированная проблема и те новые пути ее решения, которые появились в результате неоднократного редактирования текста. Работа осуществляется как индивидуально, так и попарно. В индивидуальном режиме студенты работают только с собственными текстами. Попарно – с текстом напарника. Цель работы с чужим текстом состоит в необходимости выдвижения идеи по поводу того о какой проблеме говорится в тексте и получив первоначальную проблему выдвинуть идеи о новых ее (проблемы) ракурсах в конечном искаженном варианте текста. Работа попарно для студентов гораздо интереснее, но она требует доверительных отношений между партнерами. Задание на описание проблемы и перевод текста студентам

Учебная тема	Содержание учебной темы
Продолжение таблицы 27	
	можно дать на дом, а в аудиторном режиме провести окончательное выполнение упражнения.
«Два предмета»	Это упражнение в чем-то похоже на предыдущее. Студентам необходимо взять два случайных предмета и гипотетически предположить на предмет того, как эти предметы могут быть взаимосвязаны. Затем студенты должны выдвинуть идеи по поводу того, как взаимосвязь и взаимодействие этих предметов сможет решить проблему или рассмотреть ее с новых необычных граней. Можно использовать только изображения предметов. В этом плане ведущему занятия необходимо заранее подготовить комплект изображения каких-либо необычных предметов.
«Необычные действия»	Каждый студент должен вспомнить какое-либо свое неординарное действие, или противоречащий здравому смыслу свой поступок, недавно совершенный. Размышления студентов происходит в течение двух минут. По окончании размышления студентов просят коротко рассказать об этом действии или поступке, а также ответить на следующие вопросы: - в чем проявляется нестандартность или даже странность этого действия или поступка? - что их побудило к такому поведению? - как студенты относятся к этому поступку сейчас, стоило ли его тогда совершать? Группа, где меньше 12 студентов может работать сообща. Если группа больше 12 человек, то ее целесообразно разделить на две или три подгруппы, работающие одновременно.
«Двойник»	Занятие проводится на примере фильма «Терминатор». Студентам предлагается вспомнить как в одном из фильмов терминатор принимал облик других людей, становясь их двойниками. Представьте, что терминатор стал Вашим двойником. Как тогда окружающие поняли, кто перед ними – Вы или двойник? Просто поговорив с Вами? Что в вашей личности есть индивидуального, то есть таких уникальных личностных качеств, которые невозможно скопировать. Что у Вас есть уникального, неповторимого, такого, чего ему не удалось бы скопировать? О чем Вас необходимо спросить, чтобы было понятно, что это Вы, а никто другой? Студенты размышляют в течение семи минут, а потом отвечают.

В рамках аудиторного практикума студенты решали кейс-задачи.

Педагогический кейс представляет собой конкретную ситуацию из практики образования, которая требует решения и применения педагогических методов.

Кейсы могут быть разнообразными: от сложностей в обучении конкретного студента до организационных проблем, связанных с управлением классом или группой. Притом их применение целесообразно не только для обучения студентов, но и совершенствования профессионального мастерства преподавателей.

Рассмотрим для примера решение ситуативной педагогической задачи с помощью кейс-метода.

Кейс-задача

Ситуация. Директор школы идет по коридору и видит, как ученик 10 «А» Олег К. ударил по щеке одноклассника Сергея Д. В глазах директора Олег К. совершил хулиганский поступок, так как ударил товарища по лицу. Директор провел с учеником беседу в обвинительном тоне и вызвал в школу его родителей. Это шаблонное решение возникшей проблемы, которое привело к смысловому конфликту между директором и учащимся. Директор смог бы выявить истинные причины произошедшего и конструктивно разрешить ситуацию, если бы мыслил парадоксально. Рассмотрим алгоритм парадоксального решения данной проблемы.

1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства: «Олег К. ударил по лицу Сергея Д – поступок Олега К. не является хулиганским».

2. Актуализация ситуативной причины: «Почему поступок ученика не является хулиганским? Видимо у Олега К. были веские причины так поступить».

3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации): «В каких случаях поступок Олега К. может быть в той или иной степени оправдан? Только в случае, если Олег К. защищал собственное достоинство или достоинство другого человека».

4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам педагогическая беседа с Олегом К. и Сергеем Д. с целью выяснения ситуации.

Результат №1: Сергей Д. оскорбил одноклассницу Ольгу, и Олег К. защищал честь и достоинство девушки. В данном случае имеет место *разрешимый в аксиологическом контексте парадокс*: «Олег К. ударил по лицу Сергея Д – поступок Олега К. не является хулиганским» – событийное утверждение, формально противоречащее общепринятым, формальным нормам и социальным представлениям, но имеющее скрытый событийный контекст, который не противоречит базовым ценностям и идеалам. То есть, исходя из ценностного идеала «Мужчина должен защищать честь и достоинство женщины», поступок Олега К. может быть объясним с аксиологических позиций. Исходя из этого учитель создает новую педагогическую реальность, действуя нестандартно, творчески, под воздействием конкретной ситуативной ситуации.

Результат №2. Олег К. действовал из хулиганских побуждений, таким образом самоутверждаясь перед одноклассниками. В данном случае имеет место *неразрешимый в аксиологическом контексте парадокс*: «Олег К. ударил по лицу Сергея Д – поступок Олега К. не является хулиганским» – событийное утверждение, формально противоречащее как общепринятым, формальным нормам и социальным представлениям, и имеющее скрытый событийный контекст, который так же противоречит базовым ценностям и идеалам. То есть, исходя из нравственного императива «Нельзя унижать другого человека, тем более с помощью физического насилия», поступок Олега К. не может быть объясним и оправдан с аксиологических позиций. Исходя из этого учитель создает новую педагогическую реальность, снимая возникшее противоречие традиционными, формальными средствами, используя по отношению Олега К. меры легитимного наказания.

Круглые столы по обсуждению и анализу педагогических ситуаций из рассказа В. Распутина «Уроки французского» (Приложение 6)

Круглый стол как форма занятия в педвузе представляет собой лекцию или практическое занятие, в ходе которых происходит обсуждение нескольких точек зрения по одному и тому же вопросу. В результате обсуждения участники круглого стола приходят к единому мнению по результату решения исследуемой проблемы. Круглый стол как форма учебного занятия проводится в рамках методологических требований проблемно-ориентированного подхода к обучению будущих учителей. Такая форма работы позволяет актуализировать учебные мотивы студентов, ориентированные на анализ и решение проблемных ситуаций ситуативного характера. В ходе круглого стола возможно решать посредством формирования у будущих учителей таких навыков, как активное слушание и коммуникация, критическое мышление и способность к прогнозированию, способность к сотрудничеству, учебные задачи самого высокого уровня сложности [30].

Исходя из процедуры проведения «круглого стола» (Приложение 7) мы провели два занятия следующим образом:

Круглый стол №1

1. На подготовительном этапе студентам было дано задание прочитать рассказ В. Распутина «Уроки французского» и посмотреть одноименный художественный фильм. В рамках этого задания были определена следующая педагогическая проблема, подлежащая анализу: воспитательная беседа директора школы, которую он провел с учеником, разбившим окно. Беседа была проведена на общем построении школы на глазах всех школьников и учителей.

В рамках первого круглого стола были определены выступающие и разработан общий сценарий практического занятия.

2. На дискуссионном этапе преподаватель как ведущий предложил студентам разобрать первую ситуацию в контексте парадоксального

педагогического мышления и определить правильность или неправильность профессиональных действий директора школы Василия Андреевича. На обсуждение был выставлен следующий диалог, который произошел между директором и учеником на общем построении школы (ученик 10 лет разбил окно):

Директор: Что тебя побудило заниматься этим грязным делом? Отвечай, мы ждем. Разбил окно, теперь отвечай. Посмотри, вся школа ждет. Что ты нам скажешь? Ну!

Ученик: Мы играли.

Директор: Ты мне на вопрос отвечай! На вопрос! Как был поставлен вопрос?

Ученик: Что меня побудило...

Директор: Что тебя?

Ученик: Побудило...

Директор: Вот именно. Что побудило. Слушаем тебя. Ты понял вопрос? Сколько ты собираешься молчать? Отвечай! Всей школе отвечай! Ты понял вопрос? Повтори его! (директор перешел на крик).

Ученик плачет.

Директор менторским тоном: Надо отвечать за свои поступки! Уметь отвечать!

Директор распускает общее построение и смотрит на плачущего ученика с уничижающим презрением [126].

С анализом ситуации выступили запланированные ранее докладчики.

3. На завершающем этапе.

Решение ситуации было осуществлено в рамках алгоритма парадоксального педагогического мышления следующим образом:

1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства: «Ученик разбил окно, но его поступок не является хулиганским».

2. Актуализация ситуативной причины: «Почему поступок ученика не является хулиганским? Видимо, у ученика не было соответствующих хулиганских мотивов поведения».

3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации): «В каких случаях поступок ученика может быть в той или иной степени оправдан? Только в случае, если он не преднамеренный, или причина разбитого стекла связана с действиями другого ученика».

4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам: поступок ученика случаен, так как он уважает базовые ценности школьного коллектива.

Результат: действия директора школы необходимо признать антипедагогическими, так как допустил следующие ошибки:

- не сумел понять мотивы ученика. Это была случайность во время детской игры. У ученика не было намерений заниматься этим грязным делом;
- причиной разбитого стекла был одноклассник ученика, который толкнул его в сторону окна;
- учитель унизил ученика перед всей школой, тем самым нанес ему психологическую травму и показал себя с деструктивной стороны перед школьниками и коллегами.

На заключительном этапе круглого стола каждый участник высказал свою версию разрешения педагогической ситуации. Критерии решения были следующие: решение педагогической задачи должно быть необычным, нестандартным и тем не менее не противоречить здравому смыслу и существующим образовательным традициям.

Круглый стол №2

1. На подготовительном этапе в рамках второго круглого стола также были определены выступающие и разработан общий сценарий занятия.

2. На дискуссионном этапе преподаватель как ведущий предложил студентам разобрать ситуацию: «Действия учительницы французского языка, игравшей в азартную игру на деньги со своим учеником».

Диалог № 1. Лидия Михайловна – учительница французского языка, на уроке увидела синяки на лице ученика, при этом узнала, что школьника избили во время игры на деньги.

Учительница: После уроков останешься.

После уроков в классе:

Учительница: Это правда, что ты играешь на деньги?

Ученик: Правда.

Учительница: Ну и как, выигрываешь, или проигрываешь? Давай, рассказывай, как есть. Проигрываешь, наверное?

Ученик: Выигрываю.

Учительница: Ну хорошо, хоть так. И что ты делаешь с деньгами? Ну не закрывай лицо, не закрывай. Ведь я его уже видела. Ну так что же ты делаешь с деньгами, которые выигрываешь? Покупаешь конфеты, или книги? Или может копишь на что-нибудь? Ведь у тебя их, наверное, теперь много?

Ученик: Нет, не много. Я только рубль выигрываю.

Учительница: И больше не играешь?

Ученик: Нет

Учительница: А рубль? Почему рубль? Что ты с ним делаешь?

Ученик: Покупаю молоко.

Учительница (удивленно): Молоко? А где ты живешь?

Ученик: У знакомых.

Учительница (растерянно): Почему у знакомых?

Ученик: У нас в деревне пятого класса нет.

Учительница: Ах вот оно что! А кто у тебя в деревне остался?

Ученик: Мама и сестренка с братом.

Учительница: Стало быть, ты старший? Учишься ты хорошо, а с французским не в ладах. Не нравится?

Ученик: Нравится.

Учительница: А почему же тройки? Давай ка мы с тобой позанимаемся отдельно, после уроков, с завтрашнего дня. Все-таки на деньги играть не надо. Обошелся бы ты как-нибудь без этого. Можно обойтись?

Ученик: Можно.

Учительница: Иди.

Ученик: До свидания.

Учительница: До свидания.

После этой беседы Лидия Михайловна попыталась оказать ученику помощь продуктами питания, но не смогла убедить его принять эту помощь. Ученик отказался, имея собственные представления о чести и достоинстве. Учительница решила действовать радикально.

Диалог № 2. *Учительница в своем доме во время дополнительных занятий с учеником:* Ну а на деньги ты больше не играешь? Или где-нибудь собираетесь в сторонке, да и поигрываете?

Ученик: Где сейчас играть. Теперь уж снег.

Учительница: А что это была за игра? В чем она заключается?

Ученик: Зачем это Вам?

Учительница: Интересно. Мы тоже в детстве играли. Вот и хочу узнать, та это игра, или нет. Расскажи. Расскажи не бойся.

После того, как ученик рассказал суть игры, учительница объяснила правила своей игры в пристенок «замеряшки». И предложила: сыграем?

Ученик: Как же я с Вами буду играть?

Учительница: А что такое?

Ученик: Ну ведь Вы же учительница.

Учительница: Ну и что, учительница, учительница другой человек что ли? Иногда надоедает быть только учительницей [126].

Ученик, в конце концов, согласился играть, так как счёл это честным соревнованием, в то время как учительница всячески старалась жульничать в его пользу, чтобы дать мальчику возможность выигрывать. Однажды во

время игры они стали так громко спорить, что на их голоса пришёл директор Василий Андреевич, живший по соседству. Узнав, что учительница играет с учеником на деньги, он тут же уволил её.

3. На завершающем этапе были проанализированы действия учительницы французского языка и директора школы.

– обсуждение действий учительницы привело к следующему общему выводу: такой педагогический прием, вне всякого сомнения, является инновационным. Тем не менее он противоречит педагогическим традициям. Учительница как профессионал обладает повышенной социальной ответственностью за свои действия. Она не должна была играть в азартные игры с учеником, так как это входит в непримиримое противоречие с профессиональной педагогической этикой. Тем более налицо раздвоение педагогической позиции: сначала она убеждает ученика не играть в азартные игры, а потом сама предлагает ему играть в подобную игру. В действиях Лидии Михайловны налицо грубая профессиональная ошибка, она должна была убедить ученика принять ее помощь продуктами, а не играть с ним в азартную игру. И учительница должна быть наказана.

– обсуждение действий директора школы осуществлялось в алгоритме парадоксального педагогического мышления.

1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства: «Действия учительницы противоречат профессиональным этическим нормам, но как не профессионал, а как просто человек она имела полное право на эти действия».

2. Актуализация ситуативной причины: «Почему поступок учительницы в какой-то степени может быть оправдан? Видимо у педагога были определенные мотивы такого поведения».

3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации): «В каких случаях

поступок педагога может быть в той или иной степени оправдан? Видимо только в том случае, если этот поступок, в той или иной мере, был направлен на пользу ученика».

4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам: поступок учительницы соответствует базовой ценности: «Здоровье и жизнь ребенка является абсолютной ценностью».

Результат: действия директора школы необходимо признать частично ошибочными. Учительница допустила профессиональную ошибку из-за благих, просто человеческих побуждений. Ее нужно было наказать, но не увольнением. Увольнение лишило школу хорошего профессионала. А на ошибках учатся.

На заключительном этапе круглого стола каждый участник высказал свою версию по поводу действий учительницы и директора. Критерии решения были прежними: решение педагогической задачи должно быть необычным, нестандартным и, тем не менее, не противоречить здравому смыслу и существующим образовательным традициям.

Работа по формированию парадоксального педагогического мышления у будущих учителей в рамках прохождения практик в школе

В рамках прохождения практик студенты познакомились с применением парадоксального мышления в контексте реальной педагогической действительности. Этому способствовало проведение учебной и производственной практик. Учебная и производственная практика являются обязательными видами учебных занятий, которые направлены на освоение практических навыков в контексте педагогической деятельности. Данные виды работ обладают большим образовательным потенциалом при формировании у студентов профессиональных компетенций.

Целью прохождения практик было осуществление рефлексии студентами собственной личности на предмет готовности решать проблемы

учебно-воспитательного процесса средствами парадоксального педагогического мышления.

Задачи прохождения педагогических практик, направленных на формирование у студентов готовности использовать парадоксальное мышление в будущей профессиональной деятельности, следующие:

1. Выявление возможностей применения парадоксального мышления в педагогической деятельности и формирования положительной установки на применения такого способа разрешения педагогических задач.

2. Формирование у будущих учителей умений решать педагогические задачи с помощью парадоксального мышления.

3. Осуществление студентами рефлексии своей готовности решать педагогические задачи через применение парадоксального мышления.

Первым компонентом формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей было прохождение *учебной (технологической (проектно-технологической) практики)*. В ходе данной практики будущие учителя:

1. Проводили наблюдения за деятельностью учителей и выявляли возникающие педагогические проблемы учебного, воспитательного, отношенческого (коммуникативного) характера. При проведении установочной консультации руководитель практики обсуждал со студентами вопросы, которые могут возникать в учебно-воспитательном процессе: вовлеченность школьников в образовательный процесс, отсутствие индивидуализации процесса обучения, недостаточная работа по формированию метапредметных и личностных результатов в образовательном процессе и др.

2. Анализировали сложившиеся проблемные ситуации. Задача этого действия состояла в том, чтобы определить причину и противоречия, создающую эту проблему. Для проведения оценки ситуации можно действовать по следующему алгоритму:

- выявить противоречие, определить явления, которые находятся в конфликте, можно переформулировать задачу таким образом, чтобы условия задачи стали взаимоисключающими;

- определить внешние условия и контекст протекания данной ситуации;

- оценить возможность решить данную проблему изменением модели поведения учителя;

- поставить парадоксальное гипотетическое предположение, основанное на совмещении несовместимых фактов и явлений;

- пересмотреть причины проблемы через новый взгляд на ситуацию.

3. Анализировали используемые педагогом способы решения возникающих проблем. Данная работа подразумевала ответы на следующие вопросы:

- направлена ли деятельность педагога на решение возникшей проблемы?

- сумел ли учитель разрешить возникшую проблему?

- в чем причина его успешного решения?

- почему проблему решить не удалось?

- действует ли педагог шаблонно или использует инновационные методы решения проблем?

4. Актуализировали альтернативные решения по устранению возникающих проблем. Руководитель практики предлагал студентам действовать по предложенному алгоритму:

- выявить противоречие, определить явления, которые находятся в конфликте, попробовать переформулировать задачу таким образом, чтобы условия задачи стали взаимоисключающими;

- подумать, как решить данную задачу, не прибегая к известным способам,

- рассмотреть известные способы решения проблемной ситуации и найти противоположные им;

– проанализировать парадоксальное решение, оценить его адекватность в данных условиях; при этом помнить, что нестандартное решение может вызывать сомнения и быть непривычным, но может привести к неожиданным положительным результатам.

Анализ проблемных ситуаций и предложенные решения студенты записывали в дневник практики. После каждого рабочего дня будущие педагоги обсуждали проделанную работу с руководителем практики. Преподаватель помогал студентам в анализе проблем, нахождении новых, нешаблонных их решений, при этом он выступал в роли наставника, советчика. Каждая идея рассматривалась, но при объективном анализе предложенное решение могло быть пересмотрено. Преподавателю важно было направить будущих учителей на понимание, что парадоксальные на первый взгляд решения могут привести к положительным результатам и обращение к парадоксальному мышлению при разрешении проблем позволит повысить эффективность образовательного процесса. При этом студентам было важно прививать понимание, что парадоксальность выступает как средство разрешения проблемных педагогических ситуаций и не может быть использовано «ради парадоксальности» как таковой.

Итоговая конференция по учебной практике проходила в ходе защиты предложенных нововведений в образовательный процесс. Студенты могли продемонстрировать свои идеи и предложить способы их реализации. В ходе защиты студенты могли задавать вопросы, комментировать, вносить предложения.

В целом данный вид практики позволил сформировать общие представления будущих учителей о возможности применения парадоксального мышления в педагогической действительности. Также во время практики у студентов обобщались и закреплялись знания и навыки использования парадоксального мышления. Разработанные материалы и заметки были полезны студентам при прохождении производственной практики.

Производственная (педагогическая) практика была направлена на выявление у студентов готовности использовать парадоксальное мышление в реальной педагогической деятельности. В ходе прохождения производственной практики будущие учителя тренировались в применении парадоксального мышления при решении педагогических задач. Важную роль данная практика играла и в приобретении эмоционального опыта в использовании парадоксального мышления при решении реальных профессионально-педагогических проблем. Положительные эмоции, удовлетворение от полученных результатов способствовали формированию внутренней мотивации у будущих учителей к развитию и использованию парадоксального мышления в реальной профессионально-педагогической деятельности.

При прохождении производственной (педагогической) практики студенты продолжали:

1. Осуществлять анализ педагогической реальности на выявление проблемных ситуаций и генерировать идеи по их устранению.

Для решения конкретной практической проблемы средствами парадоксального педагогического мышления студенты работали по следующей схеме:

- выявление проблемы/проблемной ситуации в образовательном процессе (например, учитель требует тишины на уроке, когда учитель не обращается к аудитории класса, а один мальчик всегда нарушает данное правило);
- предположение причин сложившейся ситуации и рассмотрение противоположных им точек зрения (ученику не интересен процесс обучения или интересен настолько, что ребенку сложно тихо сидеть и не проявлять активность на уроке; школьник не видит в учителе авторитета, поэтому не воспринимает установленные правила серьезно, или ребенок видит в учителе друга, в отношении с которым отсутствует страх и обучающийся может вести себя расслабленно; и т.д.);

- построение гипотезы о возможности совмещения рассматриваемых явлений (мальчик может вести себя в соответствии с установленными правилами и иметь возможность высказать свое мнение и быть услышанным учителем);

- предложение нового решения возникшей проблемы, его обоснование. Важно помнить, что руководитель практики должен был рассмотреть предложенное студентом решение и проконсультировать практиканта по вопросам возможности реализации предложенного решения (несмотря на открытость к новым идеям, существовали риски неадекватности предложенного решения в условиях реальной действительности;

- реализация предложенного решения на практике;

- анализ использования решения проблемы (почему удалось справиться с проблемой, почему не удалось, что помешало, что оказалось действенным, что требует более подробного рассмотрения и т.д.).

2. Внедрять в образовательный процесс инновационные методы. Одним из заданий прохождения педагогической производственной практики являлась подготовка и проведение урока, с применением нестандартных методик.

Подготовка к уроку включала в себя все этапы разработки урока, но при этом формулировались дополнительные задачи. Студенты на основе наблюдений должны были выявить проблему или часть образовательного процесса, которую возможно оптимизировать. Далее практиканты определяли противоречивость ситуации и предлагали ее обоснованное решение парадоксальными средствами.

Уроки с предложенным парадоксальным решением учебно-воспитательных задач являлись открытыми для посещения другими студентами. После проведенных уроков проводилось коллективное обсуждение представленной методики, выявлялись сильные и слабые стороны предпринятого решения поставленной проблемы, предлагались пути развития предложенной идеи и путей ее реализации.

3. Проводить воспитательное мероприятие инновационного характера. При его подготовке студенты действовали в соответствии с установкой «ученики такого еще не видели». На первом этапе происходил «мозговой штурм», который подразумевает генерацию различных идей. После в ходе обсуждения выявлялись идеи, не соответствующие главному правилу новизны, определялась тематика и инструментальные средства для организации мероприятия.

Оно также было открытым для посещения другими студентами с целью организации обсуждения проведенного занятия. Обратная связь участников и мнение наблюдателей позволяли провести более качественный анализ проделанной работы и создавать дополнительные возможности для дальнейшего профессионального роста.

4. Готовить проекты «Новая школа» по внедрению инноваций в школу с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Данная работа проходила в мини-группах. Задача практикантов через применение парадоксального мышления была связана с определением перспектив повышения качества школьного образования. Идеи могли касаться различных аспектов, главная идея – привнести новое видение конкретной педагогической действительности.

Итоговая конференция по производственной (педагогической) практике по овладению навыками парадоксального мышления включала в себя следующее:

1. Подготовка студентами презентаций о своем опыте использования парадоксальности при решении педагогических задач. В ответе студент озвучивал преимущества использованных им идей и недостатки, предлагал пути дальнейшего развития и реализации своей идеи.

2. Организация дискуссии на тему применения парадоксального мышления в профессиональной педагогической деятельности. Практиканты обсуждали конкретные примеры использования данного типа мышления и

анализировали его потенциальные возможности в процессе оптимизации образовательного процесса.

3. Представление проектов групп студентов по повышению эффективности школьного образования. Студенты рассказывали, как парадоксальное мышление помогло найти им тот или иной способ решения педагогической задачи. Далее происходило обсуждение проектов, нахождение более интересных предложений, определение возможностей внедрения предложенных идей в массовую школьную практику. Преподавателю было важно поддерживать атмосферу свободного выражения мысли, которая способствовала творческому подходу к решению задач. Также важно было обеспечивать возможность каждому студенту высказать свое мнение и поделиться опытом.

Таким образом, учебная и производственная практики позволили формировать у будущих учителей новую модель поведения, строящуюся на применении парадоксального мышления в педагогической деятельности. После проведения практики студенты были мотивированы применять парадоксальное мышление в профессиональной деятельности и видели возможности своего развития в данной сфере.

3. Условия личностно-профессионального обеспечения процесса формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности

Обозначенные условия были связаны с подготовкой преподавателей вуза к формированию парадоксального мышления будущих учителей в рамках изучения учебных дисциплин.

Работа с преподавателями в рамках дискуссионной площадки

Таблица 28 – Тематический план дискуссионной площадки *«Формирование опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей в процессе изучения учебных дисциплин»*

Тема	Количество часов
Тема 1. Законы диалектики как методологическая основа изучения феномена «Парадоксальное педагогическое мышление»	2
Тема 2. Сущностные характеристики парадоксального мышления, его место в системе профессионального мышления учителя	6
Тема 3. Парадоксальное педагогическое мышление как детерминанта готовности учителя к осуществлению инновационной профессиональной деятельности	6
Тема 4. Методологические основы формирования парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности	6
Тема 5. Методика формирования парадоксального педагогического мышления у будущих учителей в рамках изучения конкретных учебных дисциплин	8
Тема 6. Диагностический инструментарий и процедура изучения состояния сформированности парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности	8
Итого:	36

Наряду с теоретическим и практико-ориентированным обсуждением тем, заявленных в тематическом плане, ведущей формой работы в рамках дискуссионной площадки были «круглые столы». Нами были организованы следующие «круглые столы».

Круглый стол на тему «Как парадоксы влияют на принятие решений?» направлен на знакомство педагогов с парадоксами в реальной и педагогической действительности. Педагоги заслушивают выступления о парадоксах, их видах, возможностях их разрешения. После обсуждения данной темы педагоги приходят к выводу, что парадоксы позволяют рассмотреть ситуации под другим углом и найти новое эффективное решение.

Круглый стол по теме «Парадокс развития творческой личности учителя». На данном мероприятии в ходе обсуждения поднимается вопрос противоречия между регуляцией образовательного процесса стандартами и

необходимостью формировать у будущих учителей креативность и готовность к инновационной деятельности. В ходе дискуссии педагоги делают вывод, что есть внешние рамки, в которых находится деятельность педагога. Но реализация поставленных задач педагогической деятельности зависит от внутренних рамок, которые ограничивают творчество учителя, и задача профессионального педагогического образования – развить готовность будущих учителей к инновационной деятельности.

Круглый стол «Парадокс мотивации». В данном обсуждении поднимается проблема влияния внешнего стимулирования на внутренние мотивы. Педагоги могут обмениваться опытом, предлагать свои варианты повышения мотивации к обучению у студентов. Задачей дискуссии является определение грани между использованием поощрений, которые могут активизировать деятельность обучающихся, и поддержанием внутренней мотивации.

Круглый стол «Этика использования парадоксального мышления» направлен на рассмотрение вопроса уместности использования парадоксального мышления. Вопросы связаны с рассмотрением положительных аспектов использования парадоксального мышления и рисков внести путаницу во взгляды на проблему.

Таким образом, обсуждение вопросов с профессорско-преподавательским составом применения парадоксального мышления в педагогической деятельности и разрешения парадоксов позволит им осуществлять подготовку будущих учителей к профессиональной педагогической деятельности с использованием парадоксального мышления на более высоком качественном уровне.

Следовательно, проведенный формирующий эксперимент позволил осуществить анализ и качественную интерпретацию полученных данных и таким образом подтвердить сформулированную гипотезу.

2.3. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования

Для проверки результативности модели формирования опыта парадоксального педагогического мышления у будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности был организован контрольный этап экспериментального исследования, в процессе которого прослеживалась динамика уровней и показателей сформированности всех компонентов, как опыта парадоксального мышления, так и готовности к инновационной деятельности, студентов в контрольной и экспериментальной группах и сопоставлялись полученные эмпирические данные. В процессе формирующего этапа эксперимента в профессиональную подготовку будущих педагогов были внедрены педагогические условия, предусмотренные программой эксперимента, в то время как в контрольной группе процесс образования шел без включения работы по формированию опыта парадоксального мышления. Таким образом, состав студентов, участвующих в эксперименте, не изменился. Студенты, составляющие экспериментальную группу, освоили элективный курс «Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности» и прошли учебную и производственную практики в рамках формирующей работы эксперимента.

Констатирующий этап экспериментальной работы показал, что будущие учителя обладают низким уровнем сформированности компонентов опыта парадоксального мышления, который не дает им возможность решать педагогические задачи парадоксальным способом. Также была проведена диагностика уровня сформированности готовности студентов к инновационной педагогической деятельности. Результаты показали преобладание среднего уровня обладания этим качеством, более подробный анализ говорит, что будущие педагоги в целом демонстрируют заинтересованность в осуществлении инновационной деятельности в рамках

профессиональной педагогической деятельности, но не имеют достаточный уровень знаний и умений для ее реализации. Предположение, что таким инструментом может выступать опыт парадоксального мышления, было подтверждено обработкой статистических данных и выявлением корреляционной связи между рассматриваемыми признаками с помощью теста ранговой корреляции Спирмена.

На завершающем этапе была проведена диагностика уровня сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности у будущих учителей с использованием разработанных критериев, которая выявила количественную динамику, проявившуюся в изменении показателей. Для проведения повторной диагностики были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Проанализируем данные по каждому компоненту опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности, полученные в ходе контрольного этапа эксперимента.

Для повторной диагностики сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного и действенно-практического компонентов опыта парадоксального педагогического мышления будущих учителей нами были использованы три анкеты, которые были использованы на констатирующем этапе.

На контрольном этапе диагностического среза нами были получены результаты, отраженные в таблице 29 и на рисунке 16.

Таблица 29 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп мотивационно-ориентационного компонента опыта парадоксального мышления

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Начальный	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	11%	48%	52%	43%	37%	10%
КГ	13%	19%	50%	49%	37%	33%

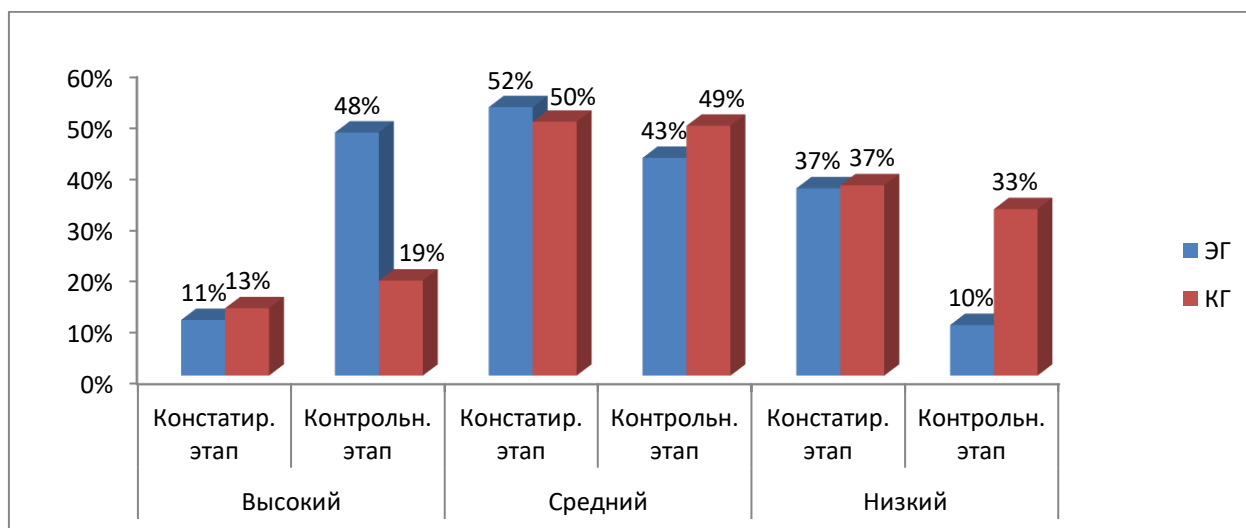


Рисунок 16 – Результаты диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов до и после формирующей работы

Изучив результаты, можем сделать вывод, что мотивация к нахождению нестандартных решений в профессиональной деятельности и ценностное отношение к использованию опыта парадоксального мышления как компонента педагогического мастерства в экспериментальной группе увеличилось значительно. Лишь 10 % студентов демонстрируют низкий уровень, их неприятие нового типа мышления как характеристики мышления педагога обусловлено новизной внедрения в педагогическую практику рассматриваемого понятия и скептицизм отдельных студентов по данному поводу.

Количество студентов в контрольной группе, показывающих высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента опыта парадоксального педагогического мышления, увеличилось на 6 %. Незначительная положительная динамика связана с тем, что студенты,

заинтересованные в профессиональном развитии, при общении с однокурсниками из экспериментальной группы проявили интерес к парадоксальному мышлению. Это свидетельствует о том, что проведенная на формирующем этапе работа способствует повышению интереса студентов к парадоксальному мышлению и обращению к нему при решении профессиональных задач.

Повторная диагностика уровня сформированности когнитивного компонента показала результаты, отраженные в таблице 30 и на рисунке 17.

Таблица 30 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп когнитивного компонента опыта парадоксального мышления

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	9%	36%	31%	55%	60%	9%
КГ	9%	14%	38%	43%	53%	43%

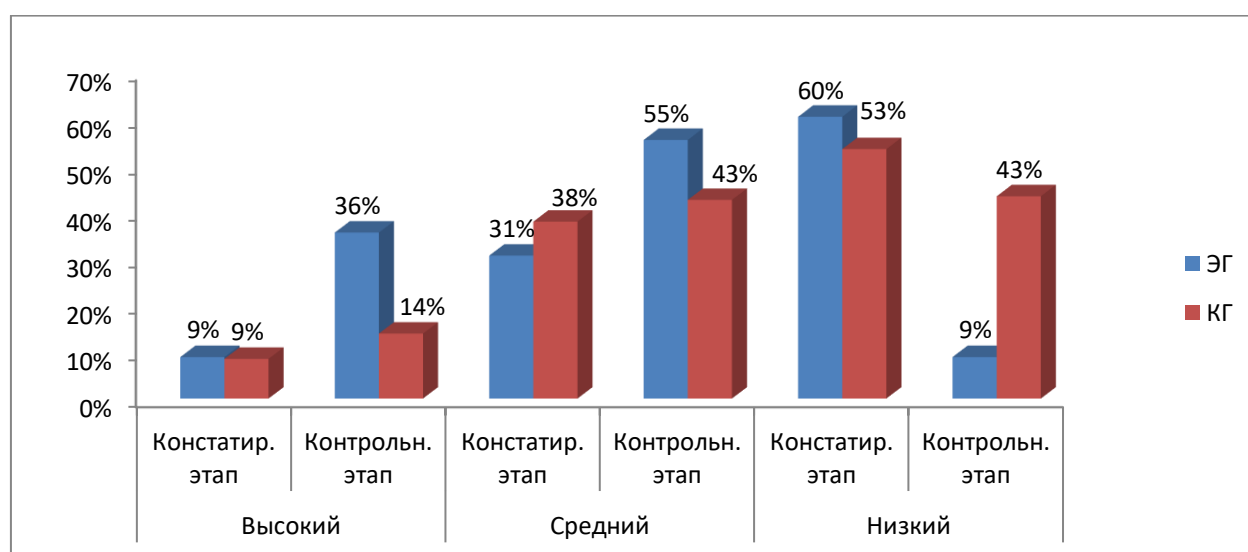


Рисунок 17 – Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального мышления у будущих педагогов до и после формирующей работы

Результаты уровня сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального мышления у будущих учителей классов показали, что в экспериментальной группе 27 % студентов повысили свои показатели до высокого уровня освоения знаний о диалектическом способе решения задач, таким образом, больше трети студентов экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень овладения знаниями в области технологии решения проблемных ситуаций, их понимание роли профессионального педагогического мышления в решении педагогических задач отличается глубиной и полнотой. Невысокий уровень когнитивного компонента опыта парадоксального мышления в экспериментальной группе показали лишь 9 %, когда в контрольной группе 43 % продемонстрировали низкий уровень освоения знаниями в области разрешения противоречий педагогической действительности. Полученные данные позволяют утверждать, что проведенная работа не только повысила знания обучающихся в области парадоксального мышления, но и расширила представления студентов о внутренних связях и механизмах педагогической реальности.

Изменения в показателях действенно-практического компонента отражены в таблице 31 и на рисунке 18.

Таблица 31 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп действенно-практического компонента опыта парадоксального мышления

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	6%	32%	31%	50%	63%	18%
КГ	7%	10%	33%	47%	60%	43%

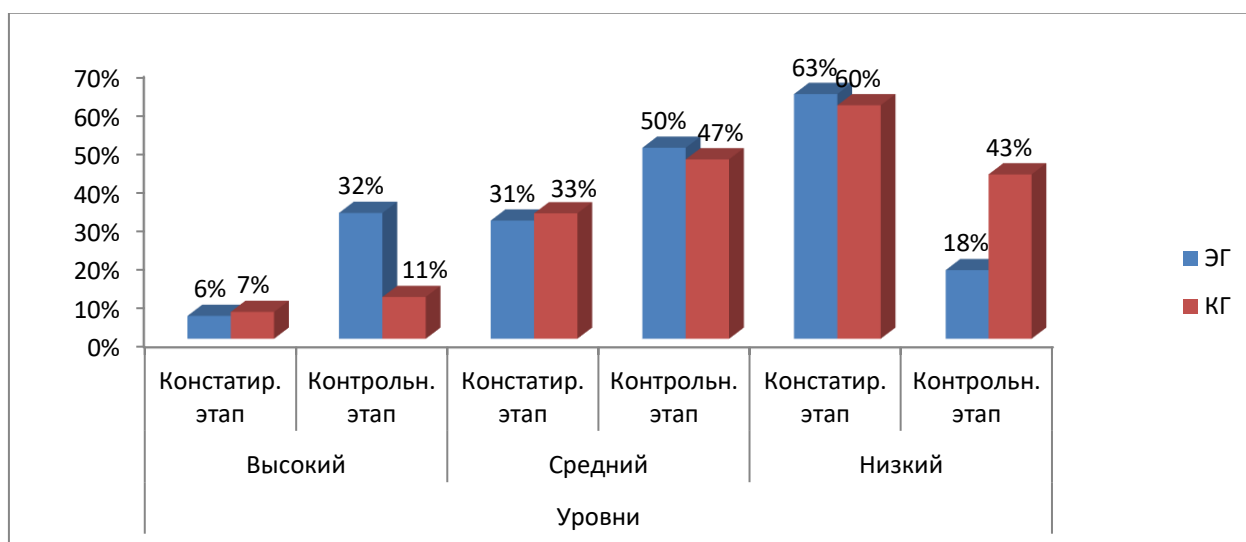


Рисунок 18 – Результаты диагностики уровня сформированности действенно-практического компонента опыта парадоксального мышления у будущих педагогов до и после формирующей работы

Проведённые в экспериментальной группе мероприятия позволили повысить показатели высокого уровня на 26 %, а показатели низкого уровня понизить на 45 %. Это говорит о формировании в ходе проделанной работы у будущих учителей умений рассматривать педагогические ситуации комплексно и системно, находить реальные причины педагогических конфликтов и видеть настоящую суть педагогических ситуаций.

В контрольной группе отмечено незначительное увеличение доли студентов с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента опыта парадоксального мышления (увеличение на 4 %). При этом в группе осталось 43 % студентов, демонстрирующих низкий уровень сформированности действенно-практического компонента, что говорит об отсутствии у большинства студентов способности видеть подлинную событийность и суть педагогических проблем. Таким образом, мы можем говорить об эффективности предложенной работы по формированию навыков решения противоречий педагогических ситуаций в сравнении с традиционной методикой обучения.

Результаты сформированности эмоционально-волевого компонента в ходе повторной диагностики показаны в таблице 32 и на рисунке 19.

Таблица 32 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального мышления

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	16%	50%	57%	30%	27%	20%
КГ	11%	22%	52%	48%	37%	30%

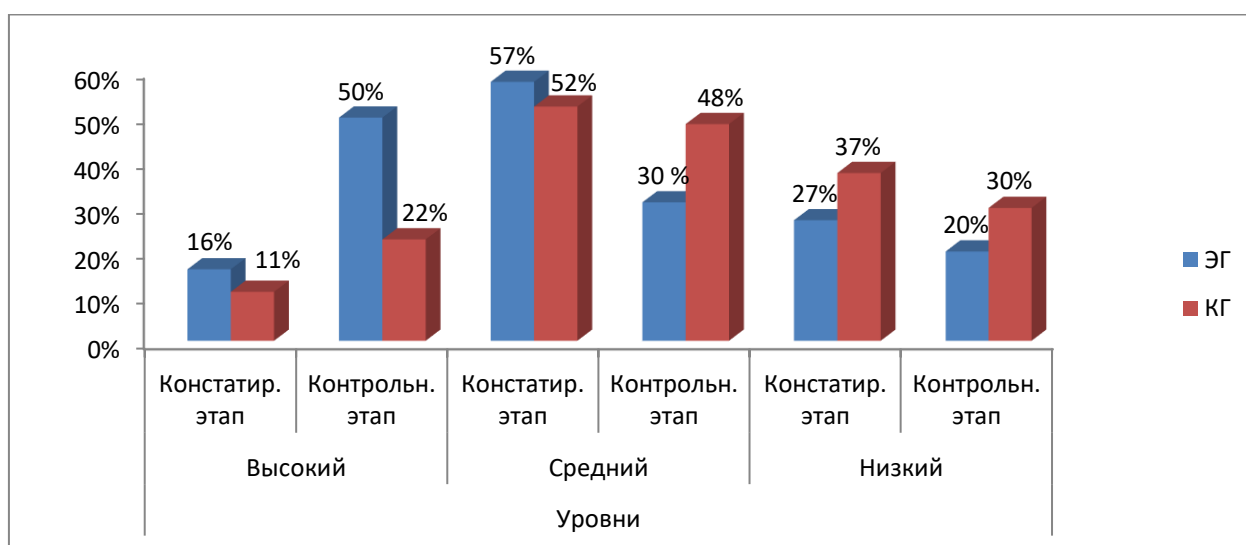


Рисунок 19 – Результаты диагностики уровня сформированности эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов до и после формирующей работы

Изучение уровня сформированности эмоционально-волевого компонента опыта парадоксального мышления у будущих учителей показывает положительную динамику в возрастании эмоционального принятия педагогической действительности. Половина студентов экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень сформированности способности преодолевать трудности в разрешении сложных педагогических задач в том числе средствами парадоксального педагогического мышления, они не испытывают страха при рассмотрении проблемных и конфликтных педагогических ситуаций и прогнозировании их

решения. Отмечается, что проделанная работа сняла тревогу перед сложными педагогическими ситуациями у многих студентов, парадоксальное мышление они рассматривают как действенного помощника в профессиональной деятельности. При этом пятая часть студентов экспериментальной группы пока остается на низком уровне сформированности рассматриваемого компонента. Это связано с тем, что респонденты являются студентами младших курсов и испытывают неуверенность в своих возможностях решения нестандартных педагогических задач.

В контрольной же группе повышение уровня сформированности эмоционально-волевого компонента наблюдается в количестве 11 %, что говорит о меньшей результативности традиционной системы обучения в формировании волевых качеств у будущих учителей.

В целом, рассмотрение изменений уровня сформированности компонентов опыта парадоксального мышления, представленных на рисунке 20, говорит об эффективности проделанной работы.

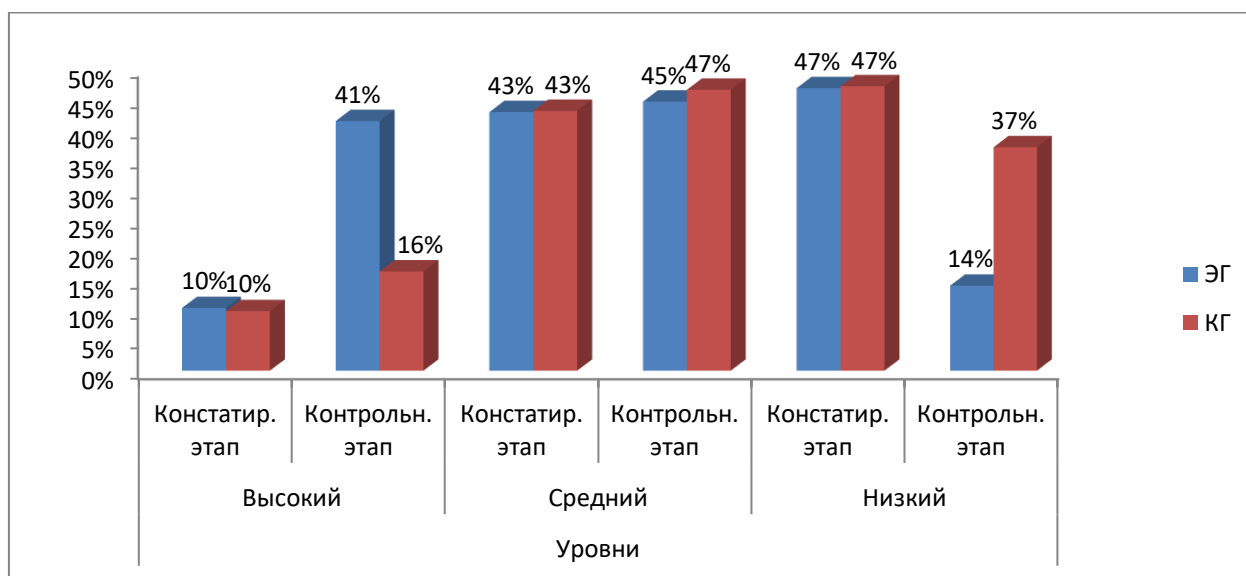


Рисунок 20 – Результаты диагностики уровня сформированности опыта парадоксального педагогического мышления у будущих педагогов до и после формирующей работы

Первичная диагностика показала незначительные различия в контрольной и экспериментальной группах, если округлить эти показания до целых значений, мы можем утверждать об идентичности уровня сформированности опыта парадоксального мышления у будущих учителей. После же этапа формирующей работы мы можем наблюдать значительные различия: в группе, которая участвовала в эксперименте, показатели значительно улучшились: высокий уровень возрос на 31 %, а показатели низкого уровня уменьшились на 33 %. В контрольной группе изменения незначительны – в рамках 10 %.

Таким образом, по результатам повторной диагностики компонентов опыта парадоксального мышления можем предположить, что предложенная система педагогических условий формирования опыта парадоксального и способов их реализации не только повышают уровень овладения парадоксальным мышлением у будущих учителей, но и способствуют их профессиональному развитию.

В нашей работе было выдвинуто и обосновано предположение, что наличие опыта парадоксального мышления у будущих учителей детерминирует их готовность к инновационной деятельности. Данная гипотеза была проверена на констатирующем этапе с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Для подтверждения достоверности данного утверждения нами был использован этот же метод определения корреляционной связи между рассматриваемыми факторами и на контрольном этапе эксперимента с использованием данных, полученных после формирующей работы.

Обратимся к показателям сформированности готовности к инновационной деятельности у будущих учителей, полученным после формирующего этапа эксперимента. На контрольном этапе эксперимента использовались те же методы диагностики, что и на констатирующем.

Результаты сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности будущих учителей к инновационной деятельности отражены в таблице 33 и на рисунке 21.

Таблица 33 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной деятельности

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	10%	48%	61%	42%	29%	11%
КГ	11%	22%	63%	54%	26%	23%

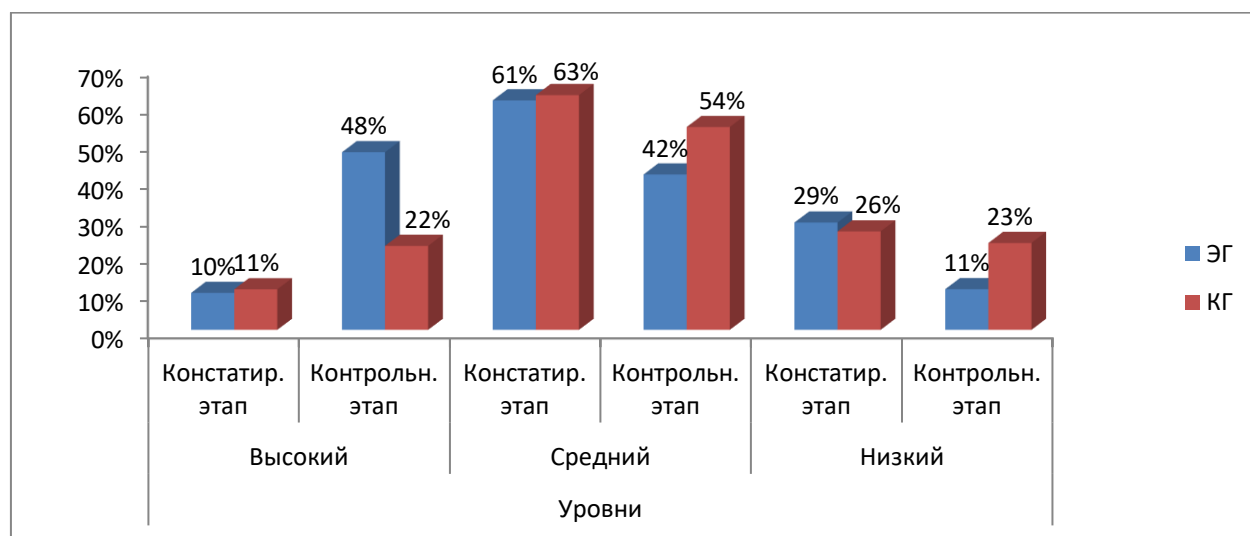


Рисунок 21 – Результаты диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов до и после формирующей работы

За период проведения формирующей работы в обеих группах произошли положительные изменения, но в экспериментальной группе высокий уровень увеличился на 38 %, а в контрольной – всего на 11 %. Это связано с тем, что в профессиональной подготовке учителей уделяется внимание их готовности к осуществлению инновационной деятельности. Но

при нашей целенаправленной работе результаты намного выше за счет овладения студентами эффективными способами нахождения нестандартных, новых решений проблемных задач. После проведенной работы большинство студентов стремятся отказываться от шаблонных мыслей и поступков, при этом есть студенты, которые показывают недостаточную готовность к инновационной деятельности (11 % студентов экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности рассматриваемого компонента). Это объясняется меньшей тратой ресурсов повторения известных моделей поведения. Предполагается, что при дальнейшей работе со студентами все обучающиеся будут делать выбор в пользу развития своей субъектности и самостоятельного поиска решений поставленных задач.

В оценке уровня сформированности когнитивного компонента готовности к инновационной деятельности также наблюдаются изменения, представленные в таблице 34 и на рисунке 22.

Таблица 34 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп когнитивного компонента готовности к инновационной деятельности

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	9%	28%	60%	48%	31%	25%
КГ	12%	25%	55%	55%	33%	20%

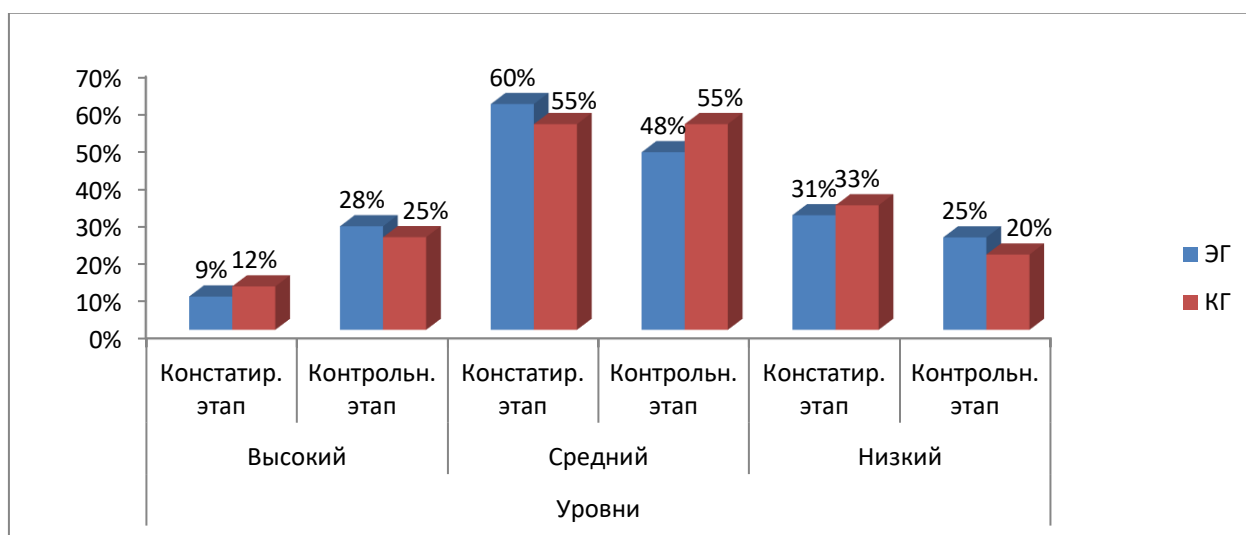


Рисунок 22 – Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов до и после формирующей работы

При рассмотрении данного компонента также отмечаем динамику в обеих группах, при этом в контрольной группе высокий уровень поднялся на 13 %, а в экспериментальной представителей высокого уровня стало на 19 % больше. Небольшие изменения объясняются тем, что в проводимой нами работе не было основной целью формирование знаний в области инновационной педагогической деятельности, но следует отметить, что положительные результаты в расширении представлений об инновационной деятельности присутствуют.

Оценка действенно-практического компонента готовности к инновационной деятельности у будущих учителей позволяет отметить значительные изменения. Результаты повторной диагностики данного компонента представлены в таблице 35 и на рисунке 23.

Таблица 35 – Результаты сформированности у обучающихся экспериментальной и контрольной групп действенно-практического компонента готовности к инновационной деятельности

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	7%	32%	62%	53%	31%	15%
КГ	9%	16%	58%	54%	33%	30%

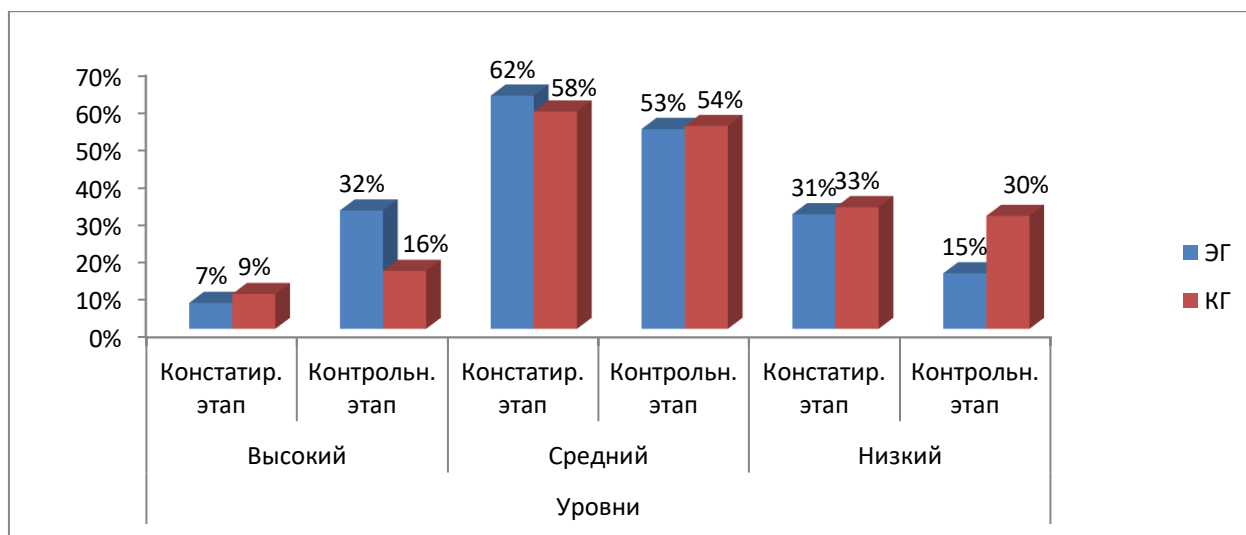


Рисунок 23 –Результаты диагностики уровня сформированности действенно-практического компонента готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов до и после формирующей работы

Динамика результатов в экспериментальной группе более явная: студентов с высоким уровнем сформированности рассматриваемого компонента стало на 25 %, а представителей низкого уровня стало меньше на 16 %, когда высокий уровень в контрольной группе увеличился на 9%, а низкого уровня стало на 3 % меньше. Данные результаты обусловлены тем, что предложенные студентам упражнения и практические виды деятельности формируют у них коммуникативные, организаторские, конструктивные, гностические навыки решения профессиональных задач инновационного характера.

Результаты повторной диагностики эмоционально-волевого компонента отражены в таблице 36 и на рисунке 24.

Таблица 36 – Результаты сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к инновационной деятельности у экспериментальной и контрольной групп

Группа	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап	Констатир. этап	Контрольн. этап
ЭГ	14%	42%	55%	50%	31%	8%
КГ	11%	17%	63%	60%	26%	22%

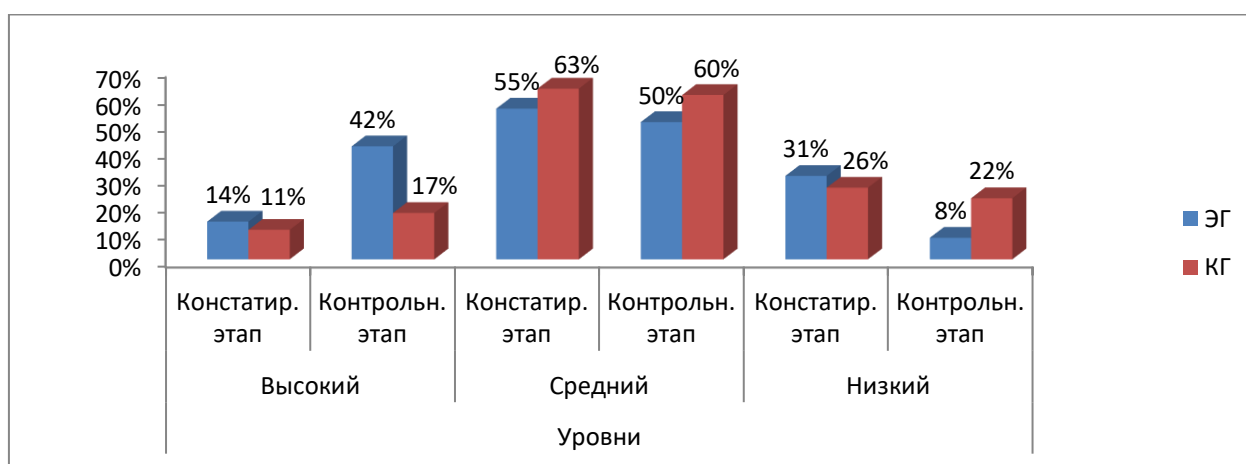


Рисунок 24 – Результаты диагностики уровня сформированности эмоционально-волевого компонента готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов до и после формирующей работы

Представленные результаты позволяют утверждать, что проведенная на формирующем этапе работа дала положительные результаты: высокий уровень в экспериментальной группе возрос на 28 % по сравнению с 6 % в контрольной группе, а низкий уровень в контрольной группе стал меньше на 4 %, когда в экспериментальной группе уменьшение низкого уровня равно 23 %. Студенты, которые столкнулись с решением проблемных задач и востребованностью применять парадоксальное мышление для нахождения новых решений, получили важный опыт эмоционального переживания успешного осуществления инновационной деятельности. Данные студенты

показывают более высокую способность воспринимать педагогические ситуации не формально, а быть эмоционально вовлеченными в их решение.

Таким образом, результаты (рисунок 25) сформированности компонентов готовности к инновационной деятельности у будущих учителей показали, что студенты, включенные в работу формирующего этапа, показывают более высокий уровень сформированности готовности к инновационной педагогической деятельности.

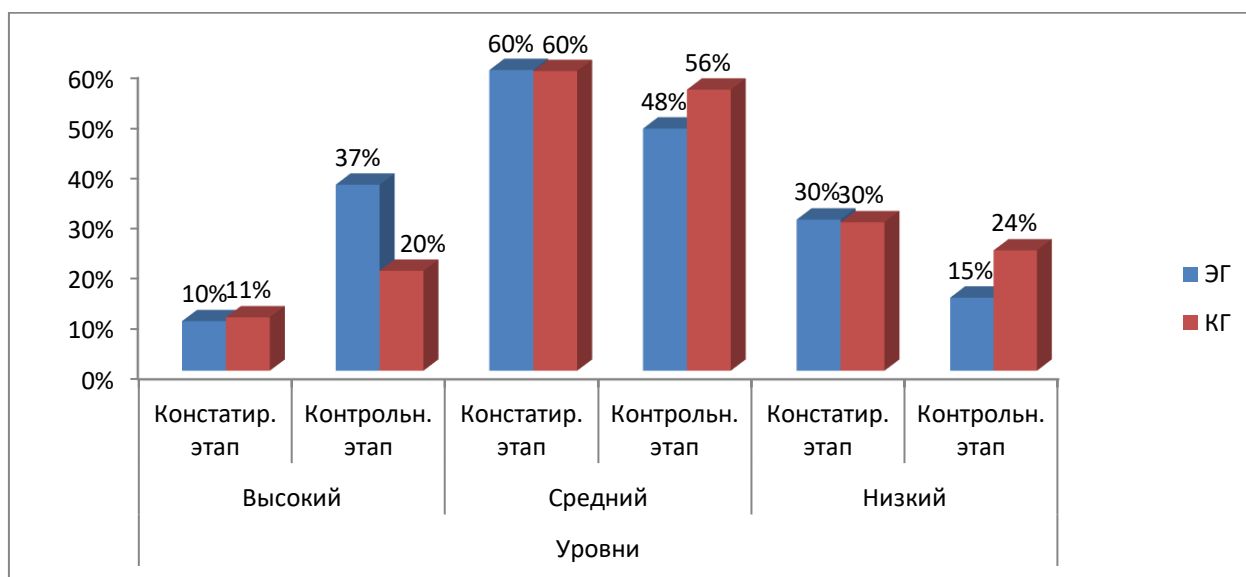


Рисунок 25 – Результаты диагностики уровня сформированности готовности к инновационной деятельности у будущих педагогов до и после формирующей работы

Полученные результаты показывают, что в экспериментальной группе низкий уровень уменьшился на 15 %, в отличие от контрольной группы, где показатели низкого уровня изменились на 6 %. Также и показатели высокого уровня в экспериментальной группе повысились на 27 %, а в контрольной группе разница составляет 9 %. Таким образом, опираясь на полученные результаты, мы можем наблюдать связь между сформированностью у будущих учителей опыта парадоксального мышления и их готовностью к инновационной педагогической деятельности.

Для подтверждения данного суждения нами использован тест ранговой корреляции Спирмена. С данной целью результаты по выявлению уровней

сформированности компонентов опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности показатели «высокий», «средний», «низкий» были переведены в числовые значения 3, 2, 1 соответственно. Проверяемые гипотезы сформулированы следующим образом: H_0 – коэффициент корреляции статистически не значим, H_1 – коэффициент корреляции статистически значим.

Статистическое исследование полученных данных по уровню сформированности опыта парадоксального мышления и готовности к инновационной деятельности в экспериментальной группе (Приложение 8) показало, что $r_s = 0,9$, что больше критического значения для количества принявших участие в диагностике респондентов. Это позволяет нам принять гипотезу H_1 о наличии корреляционной связи между сформированностью опыта парадоксального мышления и готовностью к инновационной деятельности у будущих учителей.

Корреляционная связь рассматриваемых признаков также проверена и в контрольной группе (Приложение 9). Анализ данных по методике Спирмена показал $r_s = 0,809$ ($r_s > r_{\text{крит.}}$), что позволяет нам отвергнуть H_0 и признать наличие корреляции на значимом уровне.

Итак, нами доказана корреляционная связь между уровнем сформированности опыта парадоксального мышления будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности. Данное положение позволяет нам утверждать о положительном влиянии работы по формированию опыта на повышение готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности. В таком случае для проверки результативности нашей работы по формированию опыта парадоксального мышления достаточно выявить значимость предложенной методики при исследовании показателей готовности будущих учителей к инновационной педагогической деятельности.

Для подтверждения или опровержения гипотезы о значимости предложенной формирующей работы в исследованиях используют методы

математической статистики. Для объективного результата следует выбрать статистический критерий по алгоритму, предложенному учеными в данной области [107].

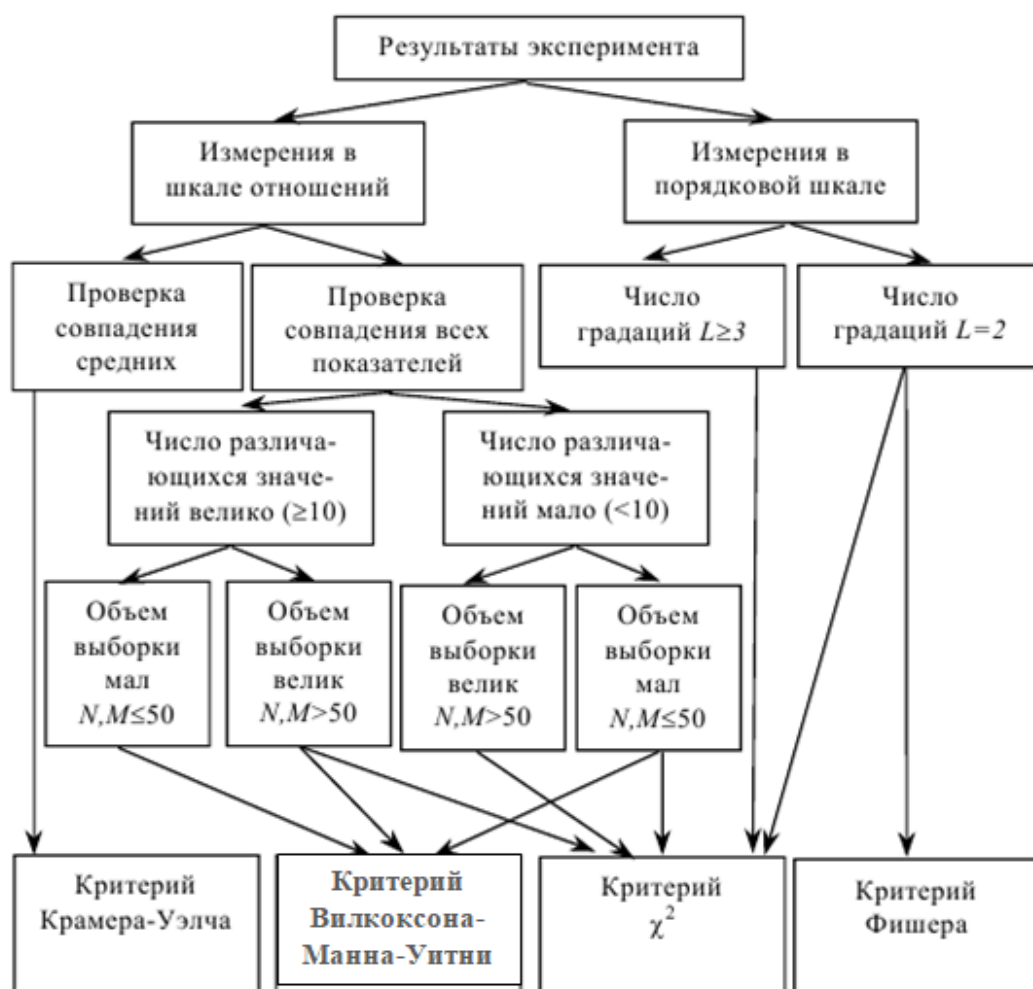


Рисунок 26 – Алгоритм выбора статистического критерия

При выборе статистического критерия мы опираемся в первую очередь на то, что мы имеем дело со шкалой отношений, где показатели «высокий», «средний», «низкий» переведены в числовые значения 3, 2, 1 соответственно. Опираясь на малое число значений (3) и большой объем выборки (129), выбор пал на критерий χ^2 . Для проведения математических расчетов была выбрана программа «Педагогическая статистика», которая часто используется в педагогических исследования [151].

Результаты расчетов представлены на рисунке 27.

Педагогическая статистика *

Файл Правка Справка

Шкала: Отношений Критерий: Критерий Хинкватрат

Метод ввода данных: Индивидуальные данные Суммарные данные

Индивидуальные данные Суммарные данные Описательная статистика Анализ

	Контрольная группа до начала эксперимента	Контрольная группа после окончания эксперимента	Экспериментальная группа до начала эксперимента	Экспериментальная группа после окончания эксперимента
Контрольная группа до начала эксперимента		Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 4,4773, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 0,055, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 23,5157, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%
Контрольная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 4,4773, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 4,6982, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 8,5762, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%
Экспериментальная группа до начала эксперимента	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 0,055, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 4,6982, критическое 5,991. Характеристики сравняемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05		Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 21,8197, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%
Экспериментальная группа после окончания эксперимента	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 23,5157, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 8,5762, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%	Эмпирическое значение критерия Хинкватрат 21,8197, критическое 5,991. Достоверность различий характеристик: сравняемых выборок составляет 95%	

Рисунок 27 – Результаты сравнений по выбранному критерию в программе «Педагогическая статистика»

Анализ данных показывает, что состояния контрольной группы до и после формирующего этапа совпадают на уровне значимости 0,05 так же, как и начальное состояние экспериментальной группы. А достоверность различий этих показателей с конечным результатом в экспериментальной группе составляет 95 %, что говорит о том, что именно различия в профессиональной подготовке будущих учителей, а именно внедрение в образовательный процесс педагогических условий формирования опыта парадоксального мышления у будущих учителей привело к статистически значимым отличиям результатов. Следовательно, положительный эффект методики формирования опыта парадоксального мышления как фактора готовности будущих учителей к инновационной деятельности подтверждается.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что гипотеза подтверждена, задачи решены, цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная педагогическая деятельность не является в достаточной степени эффективной, если не способствует использованию существующих возможностей для достижения более высоких образовательных результатов, не создает условий для творческого развития личности учителя. В этом плане профессиональная деятельность педагога должна быть инновационно направленной, а учитель должен обладать сформированной готовностью к ее осуществлению. В свою очередь, обозначенная готовность детерминируется профессиональным мышлением учителя, причем важно, чтобы это мышление не было шаблонным и догматичным, а обладало необходимыми творческими характеристиками. Именно к такому профессиональному мышлению учителя относится и парадоксальное педагогическое мышление. Его анализ потребовал рассмотрения наиболее общего понятия «парадоксальное мышление».

В современной науке в настоящее время не выработано единого понимания данного понятия. Большинство исследователей рассматривают парадоксальное мышление в рамках проблемного поля категории парадокса. Понимание сущности явления парадокса априори невозможно без понимания сути категории противоречия. Противоречие по своей природе каузально порождает начало развития всего сущего. Любое явление в своей основе в качестве фундаментальной предпосылки своей эволюции содержит то или иное противоречие. При этом противоречие сущностно проявляется в диалектическом взаимодействии противоположных, взаимоисключающих характеристик какого-либо явления. Важно, что данные характеристики одновременно существуют в целостном единстве, взаимопроникая друг в друга, являясь движущей силой развития всего, что существует в мире. В целом, отражая в себе суть закона единства и борьбы противоположностей, категория противоречия является центральным звеном в материалистической диалектике. Противоречие отличается от континуума тем, что обозначает

противоположные стороны одного и того же явления. В этом контексте, с одной стороны, парадоксом является диссонирующее с общепринятыми догмами, концепциями положение; то, что не соответствует привычным нормам и взглядам. С другой стороны, согласно традиционной логике, парадокс – это два или более противоположных, несовместимых утверждения, обладающие равной аргументацией

Анализ соответствующих источников позволяет конкретизировать понимание понятия парадокса следующим образом: возможность парадокса обусловлена наличием как минимум двух, на первый взгляд, взаимоисключающих друг друга утверждений, между которыми существует объективное противоречие и отсутствуют причинно-следственные связи. В свою очередь, возникновение парадокса происходит в сознании исследователя, в связи с его парадоксальным предположением, объединяющим в единую целостность обозначенные утверждения, вопреки общепринятой их интерпретации. При этом существование парадокса каузально обеспечивается наличием скрытого (не выявленного) истинного событийного контекста. Исходя из аксиологической направленности обозначенного контекста парадоксы можно классифицировать на разрешимые и неразрешимые. Разрешимый парадокс – событийное утверждение, формально противоречащее общепринятым, традиционным нормам и социальным представлениям, но имеющее скрытый событийный контекст, который не противоречит базовым ценностям и идеалам. Неразрешимый парадокс – событийное утверждение, формально противоречащее общепринятым, традиционным нормам и социальным представлениям, имеющее скрытый событийный контекст, входящий в непримиримое противоречие с базовыми ценностями и идеалами.

Парадоксальное мышление обладает следующими сущностными характеристиками: оно в отличие от дуалистического мышления свободно; способствует интенсификации проблемности; оно обладает

эмерджентностью и креативностью; оно предполагает сочетание в себе репродуктивности и продуктивности.

В свою очередь парадоксальное педагогическое мышление учителя характеризуется выраженной креативностью и является компонентом профессионального педагогического мышления. Данный вид мышления каузально обуславливает способность учителя разрешать дуализм противоречий в образовательном процессе средствами совмещения их (противоречий) противоположностей в целостное единство, раскрывать при этом скрытый контекст педагогической ситуации, на основе чего создавать качественно новую педагогическую реальность.

Парадоксальное мышление учителя в решении педагогической задачи и разрешении проблемной ситуации реализуется в рамках следующего мыслительного алгоритма: 1. Постановка парадоксального предположения: совмещение противоположностей противоречий в целостное единство (совмещение несовместимого) и осознание этого единства; 2. Актуализация ситуативной причины; 3. Определение скрытого ситуативного контекста (выявление объективных и субъективных (мотивов) причин ситуации); 4. Аксиологический анализ скрытой ситуативности (в первую очередь мотивационных причин) на предмет соответствия или несоответствия базовым ценностям и идеалам; 5. Решение ситуативной задачи и создание качественно новой событийной реальности. Парадоксальное педагогическое мышление является антиподом мышления догматического и функционально пересекается с критическим, творческим и репродуктивным педагогическим мышлением. При этом его отличительная особенность состоит в том, что такое мышление оперирует смысловым значением категории «парадокс» и на основе этого решение проблемы осуществляется особым механизмом, в ряд специфических этапов.

Анализ соответствующих источников позволяет определить дефиницию «опыт парадоксального педагогического мышления» следующим образом: это целостное восприятие учителем потенциальных возможностей

собственного профессионального мышления, в целом, и парадоксального, в частности, в решении разноплановых педагогических задач. При этом у учителя в полной мере сформированы знания и представления о сущностных характеристиках парадоксального педагогического мышления, его месте и функциях в общей системе собственного профессионального мышления. Педагог обладает необходимыми практическими умениями и навыками творческого преодоления дуализма профессионального мышления, творческой интенсификации событийной педагогической проблемы, системным синтезом противоположностей (противоречий) профессионально-педагогических явлений и событий, что в конечном счете позволяет специалисту успешно решать разноплановые по своей сущности и сложности педагогические задачи. В целом опыт парадоксального педагогического мышления должным образом сформирован в рамках всех своих структурных компонентов: мотивационно-ценностной, когнитивной, действенно-практической и эмоционально-волевой составляющих. Именно эти структурные компоненты, интегрируют опыт парадоксального педагогического мышления и готовность учителя к инновационной педагогической деятельности в единую системную целостность, определяя возможности обозначенного опыта как значимой детерминанты возникновения и развития обозначенной готовности.

В свою очередь готовность учителя к инновационной профессиональной деятельности правомерно определить в качестве интегративного состояния личности педагога, обусловленного базовой, фундаментальной потребностью специалиста в такого рода деятельности. При этом обозначенная готовность, являясь личностным образованием, креативным мега качеством учителя представляет собой основное условие эффективного выполнения инновационной профессиональной деятельности, это избирательная активность специалиста, настраивающая его личность на соответствующее выполнение обозначенной деятельности. Готовность учителя к профессиональной деятельности является целью и результатом

специализированной профессиональной подготовки. Структура готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным, действенно-практическим и эмоционально-волевым компонентами.

Модель формирования опыта парадоксального мышления будущих учителей как основы готовности к инновационной профессиональной деятельности представляет собой целостную систему. Все ее структурные компоненты каузально взаимообусловлены, обладают значимой функциональной нагрузкой, что позволяет в реальной образовательной практике обеспечивать более высокий качественный уровень формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной профессиональной деятельности. В обозначенном контексте разработанная модель является практико-ориентированной, так как является необходимым нормативным ориентиром при организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей в области инновационной профессиональной деятельности. Кроме этого разработанная модель обладает необходимой универсальностью, так как в полной мере отвечает всем необходимым требованиям к качеству профессионального педагогического образования и соответствует потребностям и интересам личности будущих учителей. Данная модель структурно представлена целевым, методологическим, содержательным, процессуальным и субъективно-личностным компонентами. Практическая реализация данной модели реализуется в рамках организационно-педагогических, дидактических условий, а также условий личностно-профессионального обеспечения процесса формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности.

Экспериментальная работа по формированию опыта парадоксального педагогического мышления как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности предполагала осуществление следующих

направлений работы: разработку содержания элективного курса *«Парадоксальное педагогическое мышление как основа готовности учителя к инновационной профессиональной деятельности»* и обоснование общего алгоритма формирования у будущих учителей парадоксального педагогического мышления (организационно-педагогические условия реализации модели); теоретическое и практическое направление работы (дидактические условия реализации модели); работу с преподавателями в рамках дискуссионной площадки (условия личностно-профессионального обеспечения процесса формирования парадоксального мышления будущих учителей как фактора готовности к инновационной педагогической деятельности).

Полученные результаты теоретической и экспериментальной разработки проблемы полностью подтвердили первоначально сформулированную гипотезу.

Результаты исследования открывают новые научные перспективы в исследовании вопросов по изучению и разработке проблем формирования профессионального мышления будущих учителей, раскрытию творческих возможностей их личности в процессе профессиональной подготовки, в том числе подготовки к осуществлению инновационной педагогической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений – 2-е изд., перераб. и доп./ О. А. Абдуллина.– Москва : Просвещение, 1990. – 139 с. – Текст : непосредственный.

2. Адольф, В. А. Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В.А. Адольф – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81–87.

3. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука/ 2 изд., дополн. / Г. С. Альтшуллер. – Петрозаводск : Скандинавия, 2004. – 208 с. – Текст: непосредственный.

4. Ангеловски, К. Учителя и инновации: Книга для учителя / К. Ангеловски., пер. с макед. В. П. Диденко. – Москва : Просвещение, 1991. – 156 с. – Текст : непосредственный.

5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с. – Текст: непосредственный.

6. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с. – Текст: непосредственный.

7. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Москва : Ось-89, 1997 – 224 с. – Текст: непосредственный.

8. Анциферова, Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анциферова – Текст: непосредственный // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : Сборник научных трудов /

Редакционная коллегия: В.А.Бодров, Н.В.Крылова, Н.А.Графинина, Е.Н.Кириянова. – Москва : Институт психологии РАН, 1991. – С. 27-42.

9. Арзымбетова, Ш. Ж. Педагогические условия формирования инновационной деятельности учителей в УВП общеобразовательной школы / Ш. Ж. Арзымбетова – Текст: непосредственный // Завуч. – 2002. – № 4. – С. 19–21.

10. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2012. – 447 с. – Текст: непосредственный.

11. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие для студентов ВУЗов / Б. Ц. Бадмаев. – Москва : Владос, 2001. – 301 с. – Текст: непосредственный.

12. Балаев, А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – Москва : Академия, 2010. – 94 с. – Текст: непосредственный.

13. Балашов, Л. Е. Парадоксы и парадоксальное мышление (нелепость и идиотизм парадоксального мышления) / Л. Е. Балашов. – Москва , 2011. – 43 с. – Текст: непосредственный.

14. Балашов, Л. Е. Философия: Учебник. 2-я редакция, с изменениями и дополнениями. Электронная версия / Л. Е. Балашов. – Москва, 2005. – 672 с. – Текст: электронный. – URL: <https://studizba.com/show/1092686-1-balashov-le-filosofiya.html> (дата обращения: 14.03.2022).

15. Батищев, Г. С. Противоречие как категория диалектической логики / Г. С. Батищев. – Москва : Высшая школа, 1963. – 119 с. – Текст: непосредственный.

16. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – Текст: непосредственный.

17. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В. А. Беликов. – Москва : Академия Естествознания, 2010. – 310 с. – Текст: непосредственный.

18. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – Москва : Академия, 2000. – 192 с. – Текст: непосредственный.
19. Беляев, В. И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого / В. И. Беляев. – Москва : МНЭПУ, 1999. – 234 с. – Текст: непосредственный.
20. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бермус Александр Григорьевич. – Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2003. – 430 с. – Текст: непосредственный.
21. Бешенков, С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С. А. Бешенков, Е. А. Ракитина. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с. – Текст: непосредственный.
22. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с. – Текст: непосредственный.
23. Богданова, Р. У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: Монография / Р. У. Богданова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 220 с. – Текст: непосредственный.
24. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская; отв. ред. [и авт. предисл.] Б. М. Кедров. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с. – Текст: непосредственный.
25. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с. – Текст: непосредственный.
26. Бодалев, А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 285 с. – Текст: непосредственный.

27. Божович, Л. И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова. – Москва, 2000. – 312 с. – Текст: непосредственный.

28. Болотов, В. А. К вопросам о реформе педагогического образования / В. А. Болотов – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 3. – С. 32-40.

29. Бондаревская, Е. В. Теория практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с. – Текст: непосредственный.

30. Бордовский, Г. А. Педагогическое образование на современном этапе / Г. А. Бордовский – Текст : электронный // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 01.02.2022).

31. Брель, А. К. «Круглый стол» как метод интерактивного обучения, развивающий мотивационную сферу личности современного студента / А. К. Брель, Н. Н. Складановская, К. Р. Жарова, Н. А. Танкабекян, Е. Н. Жогло – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 115-124.

32. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с. – Текст: непосредственный.

33. Брюшинкин, В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина – Текст: непосредственный // Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. – С. 29-34.

34. Ванюрихин, Г. И. Креативное образование: развиваем творческое, парадоксальное и интуитивное мышление / Г. И. Ванюрихин – Текст: электронный // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2022. – №17-1. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-obrazovanie-razvivaem-](https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnoe-obrazovanie-razvivaem)

tvorcheskoe-paradoksalnoe-i-intuitivnoe-myshlenie (дата обращения: 10.03.2023).

35. Великанова, Л. П. Эффективные пути и приемы подготовки обучающихся к Единому государственному экзамену по русскому языку / Л. П. Великанова. – Текст: электронный // ЗНАНИО. – URL: <https://znanio.ru/media/effektivnye-puti-i-priemy-podgotovki-obuchayuschih-sya-k-edinomu-gosudarstvennomu-ekzameni-2932138> (дата обращения: 20.06.2023).

36. Ветров, Ю. П. Методология педагогического сопровождения учителей в условиях подготовки к инновационной деятельности / Л. В. Ширина, Ю. П. Ветров – Текст: непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 3(120). – С. 174-177.

37. Вержинская, Е. А. Сущность педагогического проектирования / Е. А. Вержинская – Текст: электронный // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2011. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-pedagogicheskogo-proektirovaniya> (дата обращения: 06.08.2022).

38. Викторова, Л. Г. Инновационные процессы в образовании / Л. Г. Викторова – Текст: непосредственный // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 4–10.

39. Вознюк, А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: монография / А. В. Вознюк. – Житомир: Рута, 2016. – 542 с. – Текст : непосредственный.

40. Воропаева, Е. Э. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 28.

41. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с. – Текст: непосредственный.

42. Гальперин, П. Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – Москва : МГУ, 1968. – 135 с. – Текст: непосредственный.

43. Гараев, И. Д. Современные технологии образования / И. Д. Гараев. – Казань: Спутник, 2009. – 157 с. – Текст: непосредственный.

44. Гейн, А. Г. Изучение информационного моделирования как средства реализации межпредметных связей информатики с дисциплинами естественнонаучного цикла: диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.02 / Александр Георгиевич Гейн. – Москва, 2000. – 221 с. – Текст: непосредственный.

45. Гелясина, Е. В. Профессиональный опыт педагога как детерминанта его готовности к формированию метапредметной компетентности обучающихся / Е. В. Гелясина – Текст: непосредственный // Адукацыя і выхаванне 12. – 2020. – С. 3-11.

46. Гетманская, Е. В. Продуктивное и репродуктивное мышление: общность или антагонизм? / Е. В. Гетманская – Текст: непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 27-31.

47. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие / Н. Ф. Голованова – Москва : Вологда: Инфра-Инженерия, 2021. – 252 с.

48. Годник, С. М. Методологические парадоксы в изучении концепции объектно-субъектного преобразования личности / С. М. Годник – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 2. – С. 77-83.

49. Грецов, А. Г. Тренинги развития с подростками: Творчество, общение, самопознание / А. Г. Грецов. – «Питер», 2011. – 298 с. – Текст: непосредственный.

50. Григорьева, С. Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление / С. Г. Григорьева – Текст: электронный // Вестник

ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2011. – №3-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchitelya-kak-pedagogicheskoe-yavlenie> (дата обращения: 19.02.2023).

51. Григорьева, С. Г. Профессиональная готовность учителя к инновационной деятельности / С. Г. Григорьева, Л. Г. Григорьева – Текст: непосредственный // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. 12, № 1(53-54). – С. 324-333.

52. Давыдов, В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – Москва : Научный мир, 2005. – 240 с. – Текст: непосредственный.

53. Давыдов, В. В. Психологический словарь / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1983. – 447 с. – Текст: непосредственный.

54. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин – Текст: электронный // Идеи и идеалы. – 2010. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-pedagogike> (дата обращения: 20.01.2023).

55. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с. – Текст: непосредственный.

56. Долбаев, Л. П. К вопросу о формировании профессионального психологического мышления у студентов / Л. П. Долбаев – Текст: непосредственный // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе : сб. науч. тр. – Л. – 1973. – С.10 – 11.

57. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна. – М, 1989. – 218 с. – Текст: непосредственный.

58. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с. – Текст: непосредственный.

59. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1975. – 173с. – Текст: непосредственный.

60. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: книга для учителя / С. Б. Елканов. – Москва : Просвещение, 1986. – 143 с. – Текст : непосредственный.

61. Еремова О. В. Инновационная деятельность педагога / О. В. Еремова. – Текст: электронный. – URL: http://window.edu.ru/window/library?p_rid=60749 (дата обращения: 21.03.2023 г).

62. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в современном образовании / В. И. Загвязинский – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – №1 (4). – С. 83-84.

63. Загвязинский, В. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский. – Тюмень: ТГУ, 1978. – 91 с. – Текст: непосредственный.

64. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с. – Текст: непосредственный.

65. Зильберман, Т. В. Роль парадоксального стиля мышления в формировании пост-неклассической стратегии исследования / Т. В. Зильберман – Текст: непосредственный // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2014. – № 97. – С. 1174-1185.

66. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко ; Гос. ун-т - Высш. шк. экономики. – Москва : Языки славянских культур, 2010. – 588 с. – Текст: непосредственный.

67. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.

68. Знаков, В. В. Экзистенциальный опыт субъекта / В. В. Знаков. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с. – Текст: непосредственный.

69. Ильясов, И. И. Критическое мышление: организация процесса обучения / И. И. Ильясов – Текст: непосредственный // Директор школы. – 1995. – №2 – С.50-58.

70. Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Институт содержания и методов обучения»; под ред. А. В. Хуторского. – Москва : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 293 с. – Текст: непосредственный.

71. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова – Текст: непосредственный // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

72. Исенко, А. И. Понятия модели и моделирования в человеческой деятельности / А. И. Исаенко – Текст: электронный // Концепт. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-modeli-i-modelirovaniya-v-chelovecheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 06.09.2023).

73. Исмагилова, Р. Р. Характеристики и условия готовности учителя к инновационной деятельности / Р. Р. Исмагилова – Текст: непосредственный // Научная жизнь. – 2009. – № 5. – С. 90-91.

74. Истомина, С. В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.13 / Истомина Светлана Владимировна. – Москва, 2009. – 23 с. – Текст: непосредственный.

75. Калинкина, И. В. Психосемантическая репрезентация психологических понятий в структуре субъективного опыта студентов педагогического вуза: диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.07 / И. В. Калинкина. – Ярославль, 2007. – 181 с. – Текст: непосредственный.

76. Кант, И. Сочинения в шести томах / И. Кант. – Москва : Мысль. – Т. 3. – 1964. – 581 с. – Текст: непосредственный.

77. Кардашина, О. В. Профессиональный тренинг в системе повышения квалификации и переподготовки социальных педагогов : автореферат диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Кардашина Ольга Викторовна. – Москва, 1999. – 20 с. – Текст: непосредственный.

78. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления: диссертация на соискание ученой степени д-ра психол. наук: 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Москва, 2000. – 444 с. – Текст: непосредственный.

79. Кашапов, М. М. Формирование профессионального мышления / М. М. Кашапов. – Текст: непосредственный // Психология учителя. – Москва. – 1989. – Т.1. – С. 19-20.

80. Кваша, В. П. Управление инновационными процессами в образовании : диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Кваша Вадим Петрович. – Минск, 1994. – 177 с. – Текст: непосредственный.

81. Кларин, М. В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.

82. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 637 с. – Текст: непосредственный.

83. Климова, Т. В. Формирование готовности будущих учителей начальных классов к проектированию образовательного контента: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 5.8.7. / Климова Татьяна Витовна – Место защиты: ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» ; Диссовет 99.2.069.02 (Д 999.218.02). – Севастополь, 2022. – 323 с. – Текст: непосредственный.

84. Клушина, Н. П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы / Н.П. Клушина; М-во

образования Рос. Федерации. Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т. – Ставрополь : Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т, 2001. – 195 с. – Текст: непосредственный.

85. Коканова, Р. А. Формирование профессиональной готовности специалиста / Р. А. Коканова – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – №10. – 2008. – С. 71-72.

86. Корнилов, Ю. К. Мышление руководителя и методы его изучения Ю. К. Корнилов. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1982. – 77 с. – Текст: непосредственный.

87. Корнилов, Ю. К. О различиях метакогний учебной и профессиональной деятельности / Ю. К. Корнилов. – Текст: непосредственный // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний : сб. ст. / под ред. Ю. К. Корнилова; Ярославский гос. ун-т. – Ярославль, 1997. – С. 21-31.

88. Котова, И. Б. Педагог: профессия и личность / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону, 1997. – 141 с. – Текст: непосредственный.

89. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2007. – 352 с. – Текст: непосредственный.

90. Крылова, Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение / Н. Б. Крылова. – Текст: непосредственный // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск: УлГПУ, 2005. – С. 193-201.

91. Лазарев, В. С. Инновационная деятельность учителя / В. С. Лазарев – Текст: электронный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-uchitelya-1> (дата обращения: 17.07.2022).

92. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 115 с. – Текст: непосредственный.

93. Лепешко, Б. М. Парадоксальное мышление и его эвристические функции / Б. М. Лепешко – Текст: непосредственный // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 3 / рэдкал. : У. Н. Сідарцоў, С. М. Ходзін (адк. рэдактары) [і інш.]. – Минск : БДУ, 2007. – С. 130–135.

94. Лепихова, Л. А. Социальный интеллект учителя в воспитательной работе с классом / Л. А. Лепихова, Э. А. Карандашова – Текст: непосредственный // Проблемы формирования личности в коллективной деятельности: сб. науч. ст. – Москва. – 1980. – С. 31 – 32.

95. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва, 1980. – 274 с. – Текст: непосредственный.

96. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности: мышления: диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лесохина Люция Николаевна. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 1991. – 326 с. – Текст: непосредственный.

97. Лихачев, Д. С. Развитие парадоксально-рефлексивного мышления / Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко и др. – Текст: электронный // Сайт Королева Бориса Игоревича. – URL: <http://www.korolevb.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka/pedagogicheskie-tehnologii/35-razvitie-paradoksalno-refleksivnogo-myshleniya> (дата обращения: 20.06.2022).

98. Лойфман, И. Я. Диалектическое определение предмета (методологический аспект) / И. Я. Лойфман – Текст: непосредственный // Тождество противоречий как методологическая проблема. Сб. науч. тр. – Свердловск: УрГУ, 1987. – С.5-11.

99. Марон, А. Е. Методика оценки уровней инновационной деятельности учителя / А. Е. Марон, Р. М. Шерайзина – Текст: электронный // Человек и образование. – 2005. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-urovney-innovatsionnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 26.01.2023).

100. Марфутенко, Т. А. Модель формирования творческой компетентности студентов педагогических вузов с использованием эвристических заданий по информатике / Марфутенко Т. А. – Текст: непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – № 6. – С. 28-34.

101. Монахов, В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В. М. Монахов – Текст: непосредственный // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75-89.

102. Мулеван, Е. Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Мулеван Екатерина Геннадьевна. – Место защиты: Карачаево-Черкес. гос. ун-т им. У.Д. Алиева. – Карачаевск, 2009. – 25 с. – Текст: непосредственный.

103. Никитаев, В. В. Философия и власть: Георгий Щедровицкий (Последний проект модерна) / В. В. Никитаев – Текст: непосредственный // Методология науки: статус и программы. – Москва, 2005. – С. 125–176.

104. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : теория и практика : учебное пособие / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008 (Саратов : Саратовский полиграфкомбинат). – 222 с. – Текст: непосредственный.

105. Новейший философский словарь: 2-е изд., переработ. и дополн. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. – Текст: непосредственный.

106. Новиков, А. Н. Проблемы гуманизации профессионального образования / А. Н. Новиков – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2000. – №9. – С. 3-10.

107. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – Москва : МЗ-Пресс, 2004 – 67 с. – Текст: непосредственный.

108. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы): коллективная монография / под науч. ред. Н. А. Селезнёвой, А. И. Субетто. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с. – Текст: непосредственный.

109. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов; под. ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. 18-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1986. – 797 с. – Текст: непосредственный.

110. Омеляновский, М. Э. Материалистическая диалектика и методы естественных наук / ред. М.Э. Омеляновский // Москва : Наука, 1968. – 608 с. – Текст: непосредственный.

111. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, А. Н. Вавилова. – Москва : Академия. – 2008. – 176 с. – Текст: непосредственный.

112. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Н. Н. Шиянов. 3-е изд. – Москва , 2000. – 512 с. – Текст: непосредственный.

113. Пигаркина, Е. А. Представление смыслов картины мира личности через парадокс / Е. А. Пигаркина // Язык и культура (Новосибирск). – 2013. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-smyslov-kartiny-mira-lichnosti-cherez-paradoks> (дата обращения: 23.04.2023).

114. Пиличев, В. В. Совершенствование инновационной деятельности в высших учебных заведениях: автореф. диссертации на соискание ученой степени канд. экон. наук: 08.00.05 / Пиличев Валерий Валерьевич. – Екатеринбург, 2006. – 20 с. – Текст: непосредственный.

115. Пилюсян, С. М. Прогностические способности как профессионально важное качество преподавателя / С. М. Пилюсян – Текст: непосредственный // Психология и научно-технический прогресс. – Москва. – 1989. – С.150-151.

116. Писаренко, В. И. Использование синергетических идей в педагогическом проектировании образовательной среды вуза / В. И. Писаренко – Текст: непосредственный // European Social Science Journal. – 2016. – № 11. – С. 251-262.

117. Пискарева, И. Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Пискарева Инна Евгеньевна. – Кострома, 2000. – 150 с. – Текст: непосредственный.

118. Подопригора, Н. Б. Организационно-методическое обеспечение разработки и использования тестовых заданий в вузе: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Подопригора Николай Борисович. – Ставрополь, 2006. – 213 с. – Текст: непосредственный.

119. Поляруш, А. А. Диалектический подход к формированию мышления субъектов образовательного процесса / А. А. Поляруш; Краснояр. гос. аграр. ун-т. Ачинский ф-л.– Ачинск, 2018. – 200 с. – Текст: непосредственный.

120. Пономарев, Я. А. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев – Текст: непосредственный // Исследование проблем психологии творчества. Москва : Наука, 1983. – С.279-295.

121. Пономарев, Я. А. Рефлексия в развитии творческого мышления / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 1986. – Т.7. – №4. – С.158-159.

122. Поташник, М. М. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя пособие для учителей и руководителей школ / М. М. Поташник, М. В. Левит. – Москва : Педагогическое общество России, 2016. – 205 с. – Текст : непосредственный.

123. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 декабря 2014 г. № 1645 “О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» // Текст: электронный. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70766626/> (дата обращения: 06.12.2021).

124. Прищепа, Т. А. Особенности формирования готовности педагога к инновационной деятельности на основе развития профессионального опыта / Т. А. Прищепа // Вестник ТГПУ. – 2015. – №12 (165). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-gotovnosti-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-na-osnove-razvitiya-professionalnogo-opyta> (дата обращения: 20.05.2022).

125. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; Под общей ред. Ю. Л. Неямера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с. – Текст: непосредственный.

126. Распутин, В. Г. Уроки французского / В. Г. Распутин. – Москва : Эксмо, 2023. – 288 с. – Текст: непосредственный.

127. Рассел, Б. Математическая логика, основанная на теории типов / Б. Рассел – Текст: непосредственный // Логика, онтология, язык. – Томск. – 2006. – С. 16-62.

128. Редько, Л. Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем: диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.08 / Редько Людмила Леонидовна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 210 с. – Текст: непосредственный.

129. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – Текст: непосредственный.

130. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст: непосредственный.

131. Ручкова, Н. А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии / Н. А. Ручкова, И. А. Ледовских – Текст:

непосредственный // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – №3. – С.310-316.

132. Савгин, М. В. Педагогическое мышление учителя как фактор повышения его общения со школьниками / М. В. Савгин – Текст: непосредственный // Психология педагогического общения. – Кировоград. – 1991. – С.36 – 44.

133. Садикова, Ш. О. Подготовка студентов университета к педагогической деятельности / Ш. О. Садикова – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 26 (264). – С. 325-327.

134. Самсонова, Е. В. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели / Е. В. Самсонова, Н. Н. Савина, Т. Ф. Башина, О. В. Шатунова – Текст : электронный // Вестник евразийской науки. – 2014. – №4 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-sformirovannosti-gotovnosti-buduschih-uchiteley-k-innovatsionnoy-deyatelnosti-i-ih-pokazateli> (дата обращения: 14.03.2023).

135. Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дисс. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 228 с. – Текст: непосредственный.

136. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2008. – 256 с. – Текст: непосредственный.

137. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с. – Текст: непосредственный.

138. Сидорова, А. И. Тесты оценка готовности педагога к инновационной деятельности / А. И. Сидорова. – Текст: электронный // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/testy-ocenka-gotovnosti-pedagoga-k-innovacionnoj-deyatelnosti-4969780.html> (дата обращения: 12.01.2023 г).

139. Ситнова, Е. В. Развитие парадоксальности мышления как фактор обеспечения качества физического образования: автореферат диссертация на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ситнова Елена Владимировна. – Санкт-Петербург, 2009. – 33 с. – Текст: непосредственный.

140. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с. – Текст: непосредственный.

141. Слободчиков, В. И. Антропологический кризис европейской модели человека / В. И. Слободчиков – Текст: непосредственный // Кентавр. – 2005. – № 36. – С. 24–29.

142. Смирнова, Е. Д. О чем говорят парадоксы: их роль в познавательной деятельности / Е. Д. Смирнова – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2010. – № 6. – С. 55-66.

143. Смирнова, И. В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке / И. В. Смирнова – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 598 -603.

144. Степанов, С. Ю. Проблема организации творческого мышления и рефлексия: подходы и исследования / С. Ю. Степанов, Н. Н. Семенов . – Текст: непосредственный // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Й. А. Пономарева. – Москва : Наука. – 1990. – С. 37-53.

145. Суртаева, Н. Н. Опыт и результаты исследования инновационных процессов в педагогическом образовании / Н. Н. Суртаева – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2013. – № 3(36). – С. 105-108.

146. Сухотин, А. К. Парадоксы науки / А. К. Сухотин. – Москва : Молодая гвардия. – 1978. – 240 с. – Текст: непосредственный.

147. Тамарин, В. Э. Воспитание у студентов педагогической направленности мышления / В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева – Текст: непосредственный // Сов. педагогика. – 1971. – №12. – С. 58 – 68.

148. Таранов, В. А. Подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогическому взаимодействию в школе : монография / В. А. Таранов ; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвистический ун-т». – Пятигорск : ПГЛУ, 2011. – 184 с. – Текст: непосредственный.

149. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 272 с. – Текст: непосредственный.

150. Трифонова, С. А. Диагностика формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности : методические материалы / С. А. Трифонова ; Федеральное агентство по образованию, Шадринский гос. пед. ин-т, Каф. педагогики. – Шадринск : ШГПИ, 2012. – 52 с. – Текст: непосредственный.

151. Толкачев, А. С. Автоматизированная проверка статистических гипотез в педагогике / А. С. Толкачев – Текст: непосредственный // Наука и образование сегодня. – 2017. – №7 (18). – С. 13-15.

152. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с. – Текст: непосредственный.

153. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. - Москва : Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с. – Текст: непосредственный.

154. Францева, Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук: 19.00.07 / Е. Н. Францева. – Армавир, 2003. – 153 с. – Текст: непосредственный.

155. Халпери, Д. Психология критического мышления / Д. Халпери. – Санкт-Петербург, 2000. – 503 с. – Текст: непосредственный.

156. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с. – Текст: непосредственный.

157. Христофоров, С. В. Опыт как педагогическая категория / С. В. Христофоров. – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. – 2005. – №7. – С.180-184.
158. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2010. – 252 с. – Текст: непосредственный.
159. Цуранова, В. О. Взаимосвязь парадоксального и творческого мышления / В. О. Цуранова, Т. М. Щеголева – Текст : непосредственный // Вестник Иркутского университета. – 2012. – № 15. – С. 306-308.
160. Шабанов, Г. А. Система педагогического обеспечения качества образования в вузе : монография / Г. А. Шабанов ; Московский открытый социальный ун-т. – Москва : МОСУ, 2004. – 204 с. – Текст : непосредственный.
161. Шагиахметов, М. Р. Дуализм мышления и диалектика / М. Р. Шагиахметов – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №2 (30). – С. 361-369.
162. Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника / М. И. Шалин. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург : Реноме. – 2013. – С. 47-49.
163. Шамина, С. В. Соотношение диалектического, естественнонаучного и профессионального мышления обучающихся вуза / С. В. Шамина – Текст: непосредственный // European social science journal. – 2018. – №2-1. – С. 145-151.
164. Шиянов, Е. Н. Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Е. Н.Шиянов. – Ставрополь : Издательство СКСИ, 2007. – 636 с. – Текст: непосредственный.
165. Шумакова, А. В. Авторитет личности преподавателя высшей школы как детерминанта конструктивного стиля педагогического управления в системе отношений «преподаватель-студент / А. В. Шумакова, В. А.

Яшуткин, Е. И. Дворникова – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021 – №6 (91). – С. 319-321.

166. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – Москва : Книжный дом «ЛИБРО-КОМ», 2010. – 208 с. – Текст: непосредственный.

167. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – Москва : Педагогическое общество, 1991. – 91 с. – Текст : непосредственный.

168. Ямбург, Е. А. Беспощадный учитель. Педагогика non-fiction / Е. А. Ямбург. – Москва : Бослен, 2017. – 462 с. – Текст : непосредственный.

169. Ямбург, Е. А. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага / Е. А. Ямбург – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 35-43.

170. Cameron, K. S. Organizational paradox and transformation. / In R. E. Quinn & K. S. Cameron (Eds.) – Text: direct // Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management. – Cambridge, MA: Ballinger. – 1988. – Pp. 1-18.

171. Heracleous, L. Why the «paradox mindset» is the key to success / L. Heracleous, D. Robson – Text: electronic // BBC Worklife. – URL: <https://www.bbc.com/worklife/article/20201109-why-the-paradox-mindset-is-the-key-to-success> (дата обращения: 12.11.2021 г).

172. Lewis M. Learning through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity / M. Lewis, G. E. Dehler – Text: direct // Journal of Management Education – 2020. – № 24(6) – Pp. 708-72.

173. Lewis, M. W. Paradox Research in Management Science: Looking Back to Move Forward / M. W. Lewis, S. Raisch., J. Schad., W. K. Smith – Text: direct // The Academy of Management Annals. – 2016. – Vol. 10(1). – Pp. 5-64.

174. Liu, Y. Thriving at Work: How a Paradox Mindset Influences Innovative Work Behavior / Y. Liu, S. Xu, B. Zhang – Text: direct // The Journal of Applied Behavioral Science. – 2020. – Vol. 56(3). – Pp. 347-366.

175. Osland, J. S. Expatriate paradoxes and cultural involvement / J. S. Osland, A. Osland – Text: direct // International Studies of Management & Organization.– 2005. – 35(4). – Pp. 91-114.

Приложения

Приложение 1

**Математический расчёт t-критерия Стьюдента для
доказательства однородности экспериментальной и контрольной групп
по уровню сформированности опыта парадоксального мышления**

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
2	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
3	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
4	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
5	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
6	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
7	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
8	1	3	-0.81	1.24	0.6561	1.5376
9	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
10	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
11	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
12	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
13	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
14	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
15	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
16	3	1	1.19	-0.76	1.4161	0.5776
17	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
18	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
19	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
20	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
21	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
22	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
23	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
24	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
25	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
26	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
27	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
28	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
29	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
30	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
31	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
32	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
33	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
34	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
35	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
36	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
37	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
38	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
39	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576

40	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
41	3	1	1.19	-0.76	1.4161	0.5776
42	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
43	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
44	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
45	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
46	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
47	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
48	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
49	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
50	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
51	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
52	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
53	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
54	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
55	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
56	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
57	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
58	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
59	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
60	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
61	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
62	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
63	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
64	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
65	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
66	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
67	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
68	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
69	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
70	3	2	1.19	0.24	1.4161	0.0576
71	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
72	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
73	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
74	1	3	-0.81	1.24	0.6561	1.5376
75	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
76	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
77	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
78	1	3	-0.81	1.24	0.6561	1.5376
79	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
80	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
81	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
82	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
83	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
84	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
85	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
86	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
87	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
88	3	1	1.19	-0.76	1.4161	0.5776
89	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776

90	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
91	1	1	-0.81	-0.76	0.6561	0.5776
92	1	2	-0.81	0.24	0.6561	0.0576
93	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
94	1	3	-0.81	1.24	0.6561	1.5376
95	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
96	2	3	0.19	1.24	0.0361	1.5376
97	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
98	2	1	0.19	-0.76	0.0361	0.5776
99	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
100	2	2	0.19	0.24	0.0361	0.0576
101	1	3	-0.81	1.24	0.6561	1.5376
102		3		1.24		1.5376
103		1		-0.76		0.5776
104		2		0.24		0.0576
105		2		0.24		0.0576
106		1		-0.76		0.5776
107		2		0.24		0.0576
108		3		1.24		1.5376
109		2		0.24		0.0576
110		3		1.24		1.5376
111		2		0.24		0.0576
112		2		0.24		0.0576
113		1		-0.76		0.5776
114		1		-0.76		0.5776
115		2		0.24		0.0576
116		1		-0.76		0.5776
117		2		0.24		0.0576
118		1		-0.76		0.5776
119		2		0.24		0.0576
120		3		1.24		1.5376
121		1		-0.76		0.5776
122		2		0.24		0.0576
123		1		-0.76		0.5776
124		2		0.24		0.0576
125		2		0.24		0.0576
126		1		-0.76		0.5776
127		3		1.24		1.5376
128		2		0.24		0.0576
129		1		-0.76		0.5776
Суммы:	183	227	0.19	-0.04	35.4261	57.5504
Среднее:	1.81	1.76				

Результат: $t_{\text{эм}} = 0.6$

Критические значения

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58



Полученное эмпирическое значение t (0.6) находится в зоне незначимости.

Приложение 2

Математический расчёт t-критерия Стьюдента для доказательства однородности экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности готовности к инновационной деятельности

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
2	2	3	0.2	1.19	0.04	1.4161
3	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
4	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
5	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
6	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
7	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
8	1	3	-0.8	1.19	0.64	1.4161
9	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
10	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
11	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
12	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
13	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
14	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
15	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
16	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
17	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
18	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
19	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
20	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
21	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
22	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
23	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
24	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
25	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
26	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
27	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
28	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
29	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
30	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
31	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
32	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
33	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
34	2	3	0.2	1.19	0.04	1.4161
35	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
36	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
37	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
38	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
39	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
40	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361

41	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
42	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
43	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
44	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
45	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
46	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
47	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
48	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
49	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
50	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
51	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
52	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
53	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
54	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
55	2	3	0.2	1.19	0.04	1.4161
56	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
57	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
58	2	3	0.2	1.19	0.04	1.4161
59	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
60	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
61	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
62	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
63	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
64	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
65	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
66	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
67	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
68	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
69	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
70	3	2	1.2	0.19	1.44	0.0361
71	1	1	-0.8	-0.81	0.64	0.6561
72	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
73	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
74	1	3	-0.8	1.19	0.64	1.4161
75	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
76	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
77	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
78	1	3	-0.8	1.19	0.64	1.4161
79	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
80	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
81	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
82	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
83	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
84	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
85	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
86	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
87	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
88	3	1	1.2	-0.81	1.44	0.6561
89	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
90	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361

91	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
92	1	2	-0.8	0.19	0.64	0.0361
93	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
94	1	3	-0.8	1.19	0.64	1.4161
95	2	1	0.2	-0.81	0.04	0.6561
96	2	3	0.2	1.19	0.04	1.4161
97	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
98	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
99	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
100	2	2	0.2	0.19	0.04	0.0361
101	1	3	-0.8	1.19	0.64	1.4161
102		3		1.19		1.4161
103		1		-0.81		0.6561
104		2		0.19		0.0361
105		2		0.19		0.0361
106		1		-0.81		0.6561
107		2		0.19		0.0361
108		2		0.19		0.0361
109		2		0.19		0.0361
110		3		1.19		1.4161
111		2		0.19		0.0361
112		2		0.19		0.0361
113		1		-0.81		0.6561
114		1		-0.81		0.6561
115		2		0.19		0.0361
116		1		-0.81		0.6561
117		2		0.19		0.0361
118		1		-0.81		0.6561
119		2		0.19		0.0361
120		3		1.19		1.4161
121		1		-0.81		0.6561
122		2		0.19		0.0361
123		1		-0.81		0.6561
124		2		0.19		0.0361
125		2		0.19		0.0361
126		1		-0.81		0.6561
127		3		1.19		1.4161
128		2		0.19		0.0361
129		2		0.19		0.0361
Суммы:	182	234	0.2	0.51	36.04	47.5369
Среднее:	1.8	1.81				

Результат: $t_{Эмп} = 0.1$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58



Полученное эмпирическое значение $t(0.1)$ находится в зоне незначимости.

Приложение 3

**Математический расчёт ранговой корреляции Спирмена для
определения силы корреляционной связи между двумя признаками
(уровню сформированности опыта парадоксального мышления у
будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности)
на примере экспериментальной группы**

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	1	24	1	15.5	8.5	72.25
2	1	24	2	61	-37	1369
3	1	24	1	15.5	8.5	72.25
4	2	69	2	61	8	64
5	2	69	2	61	8	64
6	3	96	3	96.5	-0.5	0.25
7	2	69	2	61	8	64
8	1	24	1	15.5	8.5	72.25
9	1	24	1	15.5	8.5	72.25
10	2	69	2	61	8	64
11	2	69	3	61	8	64
12	2	24	2	15.5	8.5	72.25
13	1	69	2	96.5	-27.5	756.25
14	1	69	1	61	8	64
15	1	24	1	61	-37	1369
16	3	24	3	15.5	8.5	72.25
17	2	24	2	15.5	8.5	72.25
18	3	96	2	96.5	-0.5	0.25
19	3	69	3	61	8	64
20	2	96	2	61	35	1225
21	2	96	2	96.5	-0.5	0.25
22	2	69	2	61	8	64
23	2	69	2	61	8	64
24	1	69	2	61	8	64
25	3	69	3	61	8	64
26	2	24	2	61	-37	1369
27	1	96	2	96.5	-0.5	0.25
28	2	69	2	61	8	64
29	1	24	1	61	-37	1369
30	1	69	1	61	8	64
31	2	24	2	15.5	8.5	72.25
32	1	24	1	15.5	8.5	72.25
33	2	69	2	61	8	64
34	1	24	2	15.5	8.5	72.25
35	1	69	1	61	8	64
36	2	24	2	61	-37	1369
37	1	24	1	15.5	8.5	72.25
38	2	69	2	61	8	64
39	2	24	2	15.5	8.5	72.25

40	3	69	3	61	8	64
41	3	69	3	61	8	64
42	2	96	2	96.5	-0.5	0.25
43	2	96	2	96.5	-0.5	0.25
44	3	69	3	61	8	64
45	2	69	2	61	8	64
46	2	96	2	96.5	-0.5	0.25
47	1	69	1	61	8	64
48	2	69	2	61	8	64
49	1	24	1	15.5	8.5	72.25
50	1	69	1	61	8	64
51	1	24	2	15.5	8.5	72.25
52	1	24	2	15.5	8.5	72.25
53	1	24	1	61	-37	1369
54	1	24	1	61	-37	1369
55	2	24	2	15.5	8.5	72.25
56	2	24	2	15.5	8.5	72.25
57	2	69	2	61	8	64
58	2	69	2	61	8	64
59	1	69	1	61	8	64
60	1	69	1	61	8	64
61	1	24	1	15.5	8.5	72.25
62	1	24	2	15.5	8.5	72.25
63	2	24	2	15.5	8.5	72.25
64	2	24	2	61	-37	1369
65	1	69	2	61	8	64
66	1	69	1	61	8	64
67	3	24	2	61	-37	1369
68	2	24	2	15.5	8.5	72.25
69	2	96	2	61	35	1225
70	3	69	3	61	8	64
71	1	69	1	61	8	64
72	1	96	2	96.5	-0.5	0.25
73	2	24	2	15.5	8.5	72.25
74	1	24	1	61	-37	1369
75	2	69	2	61	8	64
76	2	24	2	15.5	8.5	72.25
77	2	69	2	61	8	64
78	1	69	1	61	8	64
79	1	69	1	61	8	64
80	1	24	1	15.5	8.5	72.25
81	1	24	1	15.5	8.5	72.25
82	1	24	2	15.5	8.5	72.25
83	1	24	2	15.5	8.5	72.25
84	2	24	2	61	-37	1369
85	1	24	2	61	-37	1369
86	1	69	2	61	8	64
87	2	24	2	61	-37	1369
88	3	24	3	61	-37	1369
89	1	69	2	61	8	64

90	2	96	2	96.5	-0.5	0.25
91	1	24	1	61	-37	1369
92	1	69	1	61	8	64
93	2	24	2	15.5	8.5	72.25
94	1	24	1	15.5	8.5	72.25
95	2	69	2	61	8	64
96	1	24	2	15.5	8.5	72.25
97	1	69	2	61	8	64
98	2	24	2	61	-37	1369
99	2	24	2	61	-37	1369
100	2	69	2	61	8	64
101	1	69	1	61	8	64
Суммы		5151		5151	0	31337

Результат: $r_s = 0.817$

Критические значения для $N = 101$

N	p	
	0.05	0.01
101	0.2	0.25

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Приложение 4

**Математический расчёт ранговой корреляции Спирмена для
определения силы корреляционной связи между двумя признаками
(уровню сформированности опыта парадоксального мышления у
будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности)
на примере контрольной группы**

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	1	31	1	19.5	11.5	132.25
2	3	123	3	122.5	0.5	0.25
3	1	31	1	19.5	11.5	132.25
4	2	89	2	77	12	144
5	2	89	2	77	12	144
6	2	89	2	77	12	144
7	1	31	1	19.5	11.5	132.25
8	3	123	3	122.5	0.5	0.25
9	1	31	1	19.5	11.5	132.25
10	1	31	1	19.5	11.5	132.25
11	1	31	2	77	-46	2116
12	1	123	1	122.5	0.5	0.25
13	1	123	2	122.5	0.5	0.25
14	1	31	2	19.5	11.5	132.25
15	1	89	2	77	12	144
16	1	89	2	77	12	144
17	2	31	2	19.5	11.5	132.25
18	2	89	2	77	12	144
19	2	89	2	77	12	144
20	2	89	2	77	12	144
21	1	31	1	77	-46	2116
22	2	123	2	122.5	0.5	0.25
23	1	89	2	77	12	144
24	2	89	2	77	12	144
25	2	31	2	19.5	11.5	132.25
26	1	31	1	19.5	11.5	132.25
27	2	89	2	77	12	144
28	1	31	1	19.5	11.5	132.25
29	2	89	2	77	12	144
30	2	31	2	19.5	11.5	132.25
31	1	89	1	77	12	144
32	1	31	1	19.5	11.5	132.25
33	1	123	2	122.5	0.5	0.25
34	3	31	3	19.5	11.5	132.25
35	1	89	1	77	12	144
36	1	31	1	19.5	11.5	132.25
37	2	89	2	77	12	144
38	2	31	2	77	-46	2116
39	2	31	2	19.5	11.5	132.25

40	2	89	2	122.5	-33.5	1122.25
41	1	89	2	77	12	144
42	1	31	2	77	-46	2116
43	1	31	1	77	-46	2116
44	2	31	2	77	-46	2116
45	2	31	2	77	-46	2116
46	2	31	2	77	-46	2116
47	1	89	1	77	12	144
48	2	89	2	77	12	144
49	2	89	2	77	12	144
50	2	89	2	77	12	144
51	2	31	2	19.5	11.5	132.25
52	2	89	2	77	12	144
53	1	31	2	77	-46	2116
54	1	89	1	77	12	144
55	3	89	3	77	12	144
56	1	31	1	19.5	11.5	132.25
57	3	89	2	77	12	144
58	3	31	3	19.5	11.5	132.25
59	1	89	2	77	12	144
60	1	89	2	77	12	144
61	1	31	1	19.5	11.5	132.25
62	1	31	2	19.5	11.5	132.25
63	1	31	2	77	-46	2116
64	1	123	1	122.5	0.5	0.25
65	1	31	1	19.5	11.5	132.25
66	1	31	2	19.5	11.5	132.25
67	1	89	1	77	12	144
68	1	89	1	77	12	144
69	2	89	2	77	12	144
70	1	89	2	77	12	144
71	1	31	1	77	-46	2116
72	1	31	1	77	-46	2116
73	1	31	2	19.5	11.5	132.25
74	3	89	3	77	12	144
75	2	89	2	77	12	144
76	2	89	2	77	12	144
77	2	31	2	19.5	11.5	132.25
78	2	89	3	77	12	144
79	2	89	2	77	12	144
80	2	89	2	77	12	144
81	1	89	2	77	12	144
82	1	89	1	77	12	144
83	2	31	2	77	-46	2116
84	2	31	2	19.5	11.5	132.25
85	1	123	1	122.5	0.5	0.25
86	2	31	2	19.5	11.5	132.25
87	2	123	2	77	46	2116
88	1	123	1	122.5	0.5	0.25
89	1	31	1	77	-46	2116

90	2	31	2	77	-46	2116
91	1	31	2	19.5	11.5	132.25
92	2	31	2	77	-46	2116
93	2	31	2	77	-46	2116
94	3	31	3	19.5	11.5	132.25
95	1	31	1	19.5	11.5	132.25
96	3	31	3	77	-46	2116
97	2	31	2	19.5	11.5	132.25
98	1	31	2	19.5	11.5	132.25
99	2	89	2	77	12	144
100	1	31	2	77	-46	2116
101	3	31	3	19.5	11.5	132.25
102	3	31	3	19.5	11.5	132.25
103	1	31	1	77	-46	2116
104	2	123	2	122.5	0.5	0.25
105	2	89	2	77	12	144
106	1	89	1	77	12	144
107	2	89	2	77	12	144
108	2	89	2	122.5	-33.5	1122.25
109	2	89	2	77	12	144
110	3	89	3	77	12	144
111	2	31	2	77	-46	2116
112	2	31	2	19.5	11.5	132.25
113	1	89	1	77	12	144
114	1	89	1	77	12	144
115	2	31	2	19.5	11.5	132.25
116	1	89	1	77	12	144
117	2	89	2	77	12	144
118	1	31	1	19.5	11.5	132.25
119	2	31	2	19.5	11.5	132.25
120	3	89	3	77	12	144
121	1	31	1	77	-46	2116
122	2	89	2	77	12	144
123	1	89	1	77	12	144
124	2	123	2	122.5	0.5	0.25
125	1	31	2	19.5	11.5	132.25
126	1	123	1	122.5	0.5	0.25
127	2	89	3	77	12	144
128	2	31	2	77	-46	2116
129	1	89	2	77	12	144
Суммы		8385		8385	0	65689

Результат: $r_s = 0.816$

Критические значения для $N = 129$

N	p	
	0.05	0.01
129	0.17	0.23

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Комплекс тренинговых упражнений для формирования
парадоксального педагогического мышления у будущих учителей

Упражнение	Психологический смысл упражнения
«Ассоциации»	Развитие парадоксального мышления у будущих учителей через нахождение необычных логических связей между предметами и явлениями. Обсуждение. Студенты должны выделить из ассоциаций наиболее интересные и необычные, отметить трудности, которые возможно возникли при работе над заданием. Если такие трудности имели место быть, определить их причины. Будущие учителя должны понять и объяснить значимость способности педагога выстраивать логические ассоциации между различными, на первый взгляд несовместимыми между собой предметами и явлениями. Каким образом целесообразно развивать данную способность? Пример №1. Необходимо построить логическую связь между такими не связанными, на первый взгляд, такими предметами, как калькулятор и спичечный коробок. В этом случае логическая ассоциативная связь может быть такой: «калькулятор - электричество - замыкание - пожар - спички», или «калькулятор - микроэлектроника - полупроводник - физика - химия - окисление - горение - спички». Пример №2. Например, участникам занятия предложены два понятия «креативность» и «коммуникативность», а в качестве предмета банка из-под кофе. В этом случае ассоциативные цепочки могут представлены следующим образом: «Креативность - активность - кофеин - тонизирующий напиток - кофе»; «Коммуникативность - досуг - беседа - кофе»; «Креативность - театр - труппа - коллектив – общение - коммуникативность».
«Причины и следствия»	Одним из методов развития способности порождать нестандартные и даже парадоксальные идеи является метод генерирования гипотетических причин и следствий неоднозначных ситуаций. Обсуждение. Студенты должны обсудить позицию каждого участника занятия при генерировании идей, кто из студентов был наиболее активным, а кто пассивным. Ответить на вопросы: почему одни из участников при генерировании идей занимали активную творческую позицию, а другие нет? В какой степени участники занятия показали гибкость мышления при генерировании идей? В каких жизненных и профессиональных ситуациях будут полезны умения и навыки, приобретенные будущими учителями на данном занятии?
«Классификации»	Развитие способности у будущих учителей находить скрытые критерии, позволяющие устанавливать сходство между предметами и явлениями, которые на первый взгляд являются совершенно разными и даже несовместимыми. Обсуждение. В ходе обсуждения студенты должны

	актуализировать те критерии, которые являются в наибольшей степени оригинальными, необычными и даже парадоксальными. Будущие учителя должны определить жизненные и профессиональные ситуации, в которых пригодятся полученные на занятии умения и навыки.
«Кроссенс»	Развитие у будущих педагогов способности видеть «общее в различном», интегрировать различающиеся между собой свойства предметов и явлений в единое целое, видя между этими свойствами определенные аналогии. Развитие у студентов способности понимать, что одни и те же задачи творческой направленности могут быть решены по-разному. И нельзя классифицировать эти решения как правильные или неправильные, если та или иная задача успешно решена. Обсуждение. Студентам в процессе обсуждения необходимо определить с помощью каких критериев можно оценить эффективность или неэффективность различных способов решения творчески ориентированных задач.
«Иностранец»	В процессе данного упражнения у будущих педагогов развивается способность анализировать сущность, казалось бы, привычных и даже банальных явлений через призму необычных ракурсов. Обсуждение. В процессе обсуждения студенты должны прочувствовать, встав на позицию человека, первоначально не знающего смыслового значения фразы, как можно эту привычную фразу своеобразно воспринимать. Студентам предлагается вспомнить и озвучить ситуации из реального жизненного опыта, когда способность абстрагироваться от привычной трактовки смысла происходящего позволило увидеть ситуацию в непривычном ракурсе, таким образом разрешить ее противоречивость.
«Странные отгадки»	Так, например, студенты в процессе обсуждения такой загадки, как «сто одежек и все без застежек», кроме отгадки «кочан капусты», приводят такие варианты, «луковица», «матрешка», «провод с многослойной изоляцией», «кокон шелкопряда» и т. д.
«Необычные ситуации»	Примеры ситуаций. «Мы пошли в лес, и во время прогулки обратили внимание на достаточно высокое тонкое дерево, верхушка которого была обмотана яркой материей. У нас сразу возник вопрос, как это можно было сделать. Дерево высотой около семи метров, но оно слишком тонкое и не могло в принципе выдержать вес влезавшего на него человека...». «Мы ехали в город, возвращаясь с рыбалки. На дороге увидели очень необычную аварию. На обочине дороги стоит разбитая легковая машина, на крыше которой находится еще одна, также легковая машина. У нас возник вопрос, каким образом эта авария произошла, каким образом одна машина могла оказаться на другой? Ведь на этом участке только ровная, прямая дорога...». Обсуждение. Данное упражнение развивает у будущих педагогов способность выдвигать идеи, с помощью которых можно объяснить странные ситуации, которые, на первый взгляд, абсолютно противоречат здравому смыслу. В процессе обсуждения студенты должны выделить

	наиболее творческие варианты объяснений сути происходящего в представленных ситуациях, а также правдоподобность этих вариантов объяснения. При этом студенты должны были аргументированно доказать, что в одних жизненных ситуациях наиболее значимо акцентировать внимание на чем-то необычном, а в других ситуациях на чем-то привычном.
«Необычные названия»	Данное упражнение направлено на развитие у будущих педагогов способности порождать альтернативные идеи, оценивать предметы и явления нестандартно, креативно и творчески. Будущие учителя в процессе работы по алгоритму данного занятия должны усвоить следующий принцип: точка зрения на событийное явление, есть только одна точка зрения наряду с многими. Исходя из этого принципа, любая точка зрения имеет право на существование, пока не найдена истина и не решена проблема. Обсуждение. В процессе обсуждения студенты должны оценить количество разных названий, которые были предложены общему вниманию участников тренинга. Определить, какие сущностные характеристики событийной реальности стали основой предложенных названий. Обсудить следующий важный вопрос: когда в повседневной и профессиональной жизни необходимо избавиться от желания воспринимать событийную реальность традиционно, по привычным лекалам, а когда необходимо искать альтернативные варианты ее понимания.
«Ошибки»	В рамках этого занятия студенты должны выполнить следующие упражнения. Первое упражнение обеспечивается определенной множественностью наиболее сложных слов, которые состоят из большого количества буквенных знаков. Студенты при написании этих слов должны сделать как можно большее количество орфографических ошибок. Ошибки должны быть именно орфографическими, а не просто связаны с механическими, бездумными описками. Второе упражнение связано с правилами дорожного движения. Одно из базовых условий эффективности данного упражнения состоит в том, что ведущий должен хорошо разбираться в правилах дорожного движения, чтобы качественно выполнять функцию эксперта. Студентам предлагается наглядное изображение сложного участка городской дороги и предлагается придумать как можно большее количество нарушений ПДД.
«Горячий снег»	В рамках этого упражнения у студентов развивается способность к агглютинации. В рамках этой способности человек может в собственном сознании выстраивать интегративные конструкции из явлений, которые в реальном бытии являются абсолютно несовместимыми. Тем не менее, используя прием агглютинации, студенты средствами творческого воображения способны найти в несовместимых явлениях сущностные характеристики, которые эти явления способны объединить в единой целое. По сути, методологической основой этого упражнения является

	диалектический закон единства и борьбы противоположностей.
«Вешалка»	Данное упражнение способствует развитию у будущих учителей способности порождать идеи, которые входят в явное противоречие с любым здравым смыслом. Студенты должны понять относительность возможного и невозможного при оценке событийной реальности, предметов и явлений, которые эту реальность представляют. Обсуждение. Работа проводится в микрогруппах в количестве четырех человек. Студенты должны оперировать правильными, возможными и неправильными невозможными утверждениями и эти правильные возможные утверждения превратить в неправильные и невозможные, а невозможные, неправильные в правильные, возможные. При этом при общем обсуждении каждая группа озвучивает каким образом возможное трансформировалось в невозможное, и наоборот. Студентам необходимо было связать свои рассуждения с жизнью, то есть подтвердить свои выводы реальными жизненными примерами.
«Промежуточное звено»	Данное упражнение способствовало развитию у будущих учителей способности устанавливать логические связи между не связанными, на первый взгляд, явлениями событийной реальности. Будущие педагоги в рамках данного упражнения учатся превращать одну событийную реальность в другую. Обсуждение. В рамках обсуждения студенты должны были рассказать о трудностях, которые возникали в процессе работы, а также о путях их преодоления. Свои выводы будущие учителя должны были подкрепить реальными жизненными ситуациями.
«Драматический этюд»	А рамках данного упражнения у студентов развивается способность порождать средствами творческого воображения различного рода ассоциации, интегрировать в единое логическое целое дезинтегрированные фрагменты событийности. Кроме этого будущие учителя в рамках этого упражнения учатся работать в условиях коллективной совместной деятельности, тренируют в себе артистические способности, которые несомненно полезны для профессии педагога. Обсуждение. При обсуждении студентов просят порассуждать о пользе этого упражнения в контексте их подготовки к профессиональной жизни.
«Электронный перевод»	В рамках данного упражнения у студентов развивается способность воспринимать смысл текста в разных ракурсах и с разных позиций. При этом важно, что с разных смысловых позиций оценивается и сама проблема, которая отражена в первоначальном тексте и его искаженных вариантах. Обсуждение. В процессе обсуждения каждый студент озвучивает свои впечатления от упражнения, делится своими предположениями о том, каким образом результаты процесса обучения в рамках данного занятия помогут ему в будущей профессиональной жизни.
«Два предмета»	В рамках обозначенного занятия у будущих педагогов

	формируются умения и навыки решать творческие задачи средствами ассоциативного мышления. Обсуждение. В процессе обсуждения каждый студент делится впечатлениями а пользе данного упражнения в формировании у него парадоксального педагогического мышления и в становлении его как профессионала.
«Необычные действия»	Упражнение развивает способность будущих педагогов использовать собственные креативные личностные качества в реальной жизни, в том числе в профессии. Обсуждение. Студентам предлагается порассуждать на тему того как необычное, даже странное поведение человека влияет на его жизнь. В каких случаях такое влияние будет позитивным, а в каких негативным. На примере своих жизненных воспоминаний каждый студент может вспомнить свое необычное поведение, о котором надо пожалеть, или поведение, которое пошло на пользу развития его личности и его межличностных отношений.
«Двойник»	Упражнение развивает у будущих учителей способность к рефлексии свой личности. Обсуждение. Студентам предлагается порассуждать на тему общего и особенного, того что объединяет каждого с другими людьми и теми личностными качествами, которые делают человека уникальным и неповторимым. Порассуждать как сочетается общее и особенное в личности учителя и его профессиональной деятельности.

Распутин В.Г. Уроки французского. Рассказ. 1973.

«Уроки французского» – история о взаимоотношениях учительницы и ученика, благодаря которым мальчик получил жизненно важные уроки доброты, милосердия и человеческого участия.

Время и место действия

Действие рассказа разворачивается в 1948 году – в тяжёлое послевоенное время, когда вся страна испытывала лишения и голод. Место действия – один из районных центров Иркутской области. Произведение автобиографично, и события в рассказе имели место в реальной жизни писателя, который благодарен учительнице, преподавшей ему «урок доброты».

Главные герои

Главный герой, рассказчик – одиннадцатилетний мальчик из бедной крестьянской семьи, честный, порядочный, решительный, очень смыслёный.

Лидия Михайловна – учительница французского языка, молодая женщина, добрая, отзывчивая, чуткая.

Василий Андреевич – директор школы, важный, строгий и требовательный.

Вадик – семиклассник, жестокий, несправедливый, лидер среди сверстников и ребят помладше.

Мама – простая работающая женщина, добрая, жалостливая.

Сюжет

В 1948 году главный герой должен был пойти в пятый класс. В своей деревне он имел славу грамотея и школьная программа ему давалась легко. Односельчане посоветовали матери отдать толкового сына в школу в райцентре, который находился в пятидесяти километрах от деревни. Мать согласилась и отправила сына квартировать к своей знакомой.

В новом классе герой быстро освоился, начал хорошо учиться. Проблемы были лишь с французским языком, особенно с произношением.

Вскоре мальчик попал в сомнительную компанию, где ребята на деньги играли в «чику». Мать присылала герою 50 копеек, чтобы он пил молоко. Однако этого было мало, и герой стал на эти деньги играть, чтобы получить возможность покупать молоко каждый день. Он выигрывал один рубль и уходил. Заметив это, Вадик – самый главный в компании – принялся жульничать. Герой уличил его во лжи, за что был сильно избит.

Увидев синяки на лице мальчика, Лидия Михайловна оставила его после уроков и расспросила о жизни. Так она узнала, что он родом из бедной крестьянской семьи и из-за постоянного чувства голода был вынужден

играть на деньги. Мальчик очень боялся, что учительница обо всём расскажет Василию Андреевичу и его исключат из школы, однако всё обернулось иначе. Лидия Михайловна велела приходить к ней домой после уроков, чтобы дополнительно заниматься французским.

Спустя время герой получил посылку с гематогеном, сахаром и макаронами. Он сразу понял, чьих это рук дело, и вернул продукты Лидии Михайловне. Учительница всем сердцем жалела мальчика, однако он был слишком гордым для того, чтобы принимать помощь.

Тогда Лидия Михайловна предложила своему ученику сыграть в «замеряшки» – игру с монетками, которые нужно было особым образом кидать об стену. Мальчик счёл это честным соревнованием, в то время как учительница всячески старалась жульничать в его пользу, чтобы дать мальчику возможность выигрывать. Однажды во время игры они стали так громко спорить, что на их голоса пришёл Василий Андреевич, живший по соседству. Узнав, что учительница играет с учеником на деньги, он тут же уволил её.

Лидия Михайловна уехала к себе на Кубань, а спустя время мальчик получил посылку с макаронами и красными яблоками.

Процедура проведения «Круглого стола»

При проведении круглого стола для достижения положительного результата и создания деловой атмосферы предусматривается:

- оптимальное количество участников и приглашенных;
- оснащение помещения мультимедийными средствами с целью поддержания деловой и творческой атмосферы;
- устанавливается регламент выступлений (3-5 мин);
- обеспечивается соответствующее оформление аудитории, коммуникации осуществляются «лицом к лицу», что способствует групповому общению и максимальной вовлеченности в дискуссию.

Методика организации и проведения круглого стола включила три этапа: подготовительный, дискуссионный и завершающий.

Подготовительный этап:

Выбор проблемы. Проблема достаточно актуальная, имеющая различные пути решения, носит междисциплинарный характер, представляет практический интерес для аудитории с точки зрения развития профессиональных компетенций.

Подбор ведущего, на высоком уровне владеющего искусством создания доверительной атмосферы и поддержания дискуссии, а также методом наращивания информации.

Подбор выступающих.

Подготовка сценария во избежание спонтанности и хаотичности в работе.

Сценарий предполагает:

- определение понятийного аппарата;
- краткую содержательную вступительную речь ведущего, в которой объявлена тема и спектр затрагиваемых в ее рамках проблем, контекст желаемого обсуждения;
- разработку «домашних заготовок» выступлений;
- заключительную речь ведущего;
- консультирование участников, что позволяет выработать у большинства участников определенные убеждения, которые в дальнейшем они представят и будут отстаивать;
- подготовку презентации, включающую наглядный статистический материал с целью информированности участников и слушателей круглого стола.

Дискуссионный этап состоит из выступления ведущего, в котором дано определение проблем и понятийного аппарата, установлен регламент, правила общей технологии занятия в форме круглого стола и информирование об общих правилах коммуникации.

К общим правилам коммуникации относятся рекомендации:

- избегай общих фраз;

- ориентируйся на цель (задачу);
- умей слушать;
- будь активен в беседе;
- будь краток;
- осуществляй конструктивную критику;
- не допускай оскорбительных замечаний в адрес собеседника.

Проведение «информационной атаки»: участники высказываются в определенном порядке, оперируя убедительными фактами, иллюстрирующими современное состояние рассматриваемой проблемы.

Выступления студентов и выявление существующих мнений на поставленные вопросы, акцентирование внимания на оригинальные идеи. С целью поддержания остроты дискуссии ведущими рекомендовано формулировать дополнительные вопросы и ответы на дискуссионные вопросы.

Подведение ведущим мини-итогов по выступлениям и дискуссии: формулирование основных выводов о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, способах их преодоления, о системе мер решения данной проблемы.

Завершающий этап включил в себя:

- подведение заключительных итогов;
- выработку рекомендаций или решений;
- установление общих результатов проводимого мероприятия ведущим.

Таким образом, семинарские и практические занятия по разным дисциплинам возможно проводить в виде круглого стола, в основу которого преднамеренно заложены несколько точек зрения на один и тот же вопрос, обсуждение которых подводит к приемлемым для всех участников позициям и решениям.

Приложение 8

**Математический расчёт ранговой корреляции Спирмена для
определения силы корреляционной связи между двумя признаками
(уровню сформированности опыта парадоксального мышления у
будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности)
на примере экспериментальной группы**

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	2	37	1	8	29	841
2	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
3	2	37	2	40	-3	9
4	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
5	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
6	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
7	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
8	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
9	2	37	2	40	-3	9
10	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
11	3	7.5	3	40	-32.5	1056.25
12	3	37	2	40	-3	9
13	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
14	2	80.5	2	40	40.5	1640.25
15	2	37	2	40	-3	9
16	3	37	3	40	-3	9
17	3	37	3	40	-3	9
18	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
19	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
20	3	80.5	2	83	-2.5	6.25
21	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
22	2	80.5	2	40	40.5	1640.25
23	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
24	2	37	2	40	-3	9
25	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
26	2	37	2	40	-3	9
27	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
28	3	37	3	40	-3	9
29	2	37	2	40	-3	9
30	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
31	3	37	3	40	-3	9
32	2	37	2	40	-3	9
33	3	80.5	2	83	-2.5	6.25
34	2	37	2	40	-3	9
35	2	80.5	2	40	40.5	1640.25
36	3	37	3	40	-3	9
37	2	37	2	40	-3	9
38	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
39	3	37	3	40	-3	9

40	3	37	3	40	-3	9
41	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
42	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
43	1	80.5	1	83	-2.5	6.25
44	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
45	3	7.5	2	8	-0.5	0.25
46	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
47	2	80.5	2	40	40.5	1640.25
48	3	37	3	40	-3	9
49	2	37	2	40	-3	9
50	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
51	3	37	3	40	-3	9
52	2	37	2	40	-3	9
53	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
54	2	37	2	40	-3	9
55	3	37	2	40	-3	9
56	3	37	3	40	-3	9
57	3	80.5	3	40	40.5	1640.25
58	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
59	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
60	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
61	2	37	2	40	-3	9
62	2	37	2	40	-3	9
63	3	37	3	40	-3	9
64	2	37	2	40	-3	9
65	2	80.5	3	83	-2.5	6.25
66	3	37	2	40	-3	9
67	3	37	3	83	-46	2116
68	3	80.5	3	40	40.5	1640.25
69	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
70	3	80.5	3	83	-2.5	6.25
71	2	80.5	1	83	-2.5	6.25
72	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
73	2	37	2	8	29	841
74	3	37	3	40	-3	9
75	2	37	2	40	-3	9
76	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
77	2	37	2	40	-3	9
78	2	37	2	40	-3	9
79	2	37	2	40	-3	9
80	1	37	2	40	-3	9
81	1	37	1	40	-3	9
82	1	7.5	1	40	-32.5	1056.25
83	2	7.5	2	8	-0.5	0.25
84	1	7.5	1	8	-0.5	0.25
85	2	37	2	40	-3	9
86	1	7.5	1	8	-0.5	0.25
87	2	37	2	40	-3	9
88	3	7.5	3	8	-0.5	0.25
89	1	37	1	40	-3	9

90	2	80.5	2	83	-2.5	6.25
91	1	7.5	1	8	-0.5	0.25
92	1	37	1	40	-3	9
93	1	7.5	1	8	-0.5	0.25
94	2	7.5	1	8	-0.5	0.25
95	3	7.5	3	8	-0.5	0.25
96	1	37	1	8	29	841
97	1	80.5	1	83	-2.5	6.25
98	2	7.5	2	8	-0.5	0.25
99	1	7.5	1	8	-0.5	0.25
100	1	37	2	40	-3	9
101	2	7.5	2	8	-0.5	0.25
Суммы		5151		5151	0	17190

Результат: $r_s = 0.9$

Критические значения для $N = 101$

N	p	
	0.05	0.01
101	0.2	0.25

Вывод: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.

Приложение 9

**Математический расчёт ранговой корреляции Спирмена для
определения силы корреляционной связи между двумя признаками
(уровню сформированности опыта парадоксального мышления у
будущих учителей и их готовностью к инновационной деятельности)
на примере контрольной группы**

N	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А - ранг В)	d ²
1	1	24.5	2	67.5	-43	1849
2	3	119	3	116.5	2.5	6.25
3	2	78.5	2	67.5	11	121
4	3	119	3	116.5	2.5	6.25
5	3	119	3	116.5	2.5	6.25
6	2	78.5	2	67.5	11	121
7	2	78.5	2	67.5	11	121
8	3	119	3	116.5	2.5	6.25
9	1	24.5	1	16	8.5	72.25
10	2	78.5	2	67.5	11	121
11	2	78.5	3	16	62.5	3906.25
12	3	78.5	3	116.5	-38	1444
13	2	119	2	116.5	2.5	6.25
14	1	78.5	2	67.5	11	121
15	2	78.5	1	67.5	11	121
16	1	78.5	1	67.5	11	121
17	3	78.5	3	67.5	11	121
18	2	78.5	2	67.5	11	121
19	2	78.5	3	67.5	11	121
20	2	78.5	2	67.5	11	121
21	2	78.5	2	116.5	-38	1444
22	3	78.5	3	116.5	-38	1444
23	2	78.5	2	116.5	-38	1444
24	3	78.5	3	67.5	11	121
25	3	24.5	3	67.5	-43	1849
26	1	78.5	1	67.5	11	121
27	2	78.5	2	67.5	11	121
28	2	24.5	2	16	8.5	72.25
29	2	78.5	2	67.5	11	121
30	3	78.5	3	16	62.5	3906.25
31	1	78.5	2	67.5	11	121
32	1	119	1	116.5	2.5	6.25
33	1	78.5	1	67.5	11	121
34	3	24.5	3	16	8.5	72.25
35	1	78.5	1	67.5	11	121
36	1	24.5	2	67.5	-43	1849
37	1	78.5	2	67.5	11	121
38	3	24.5	3	16	8.5	72.25
39	2	24.5	2	16	8.5	72.25
40	3	78.5	3	67.5	11	121

41	1	78.5	1	67.5	11	121
42	1	24.5	1	67.5	-43	1849
43	1	78.5	2	67.5	11	121
44	1	24.5	2	67.5	-43	1849
45	2	78.5	2	16	62.5	3906.25
46	2	24.5	2	16	8.5	72.25
47	1	119	1	116.5	2.5	6.25
48	2	78.5	2	67.5	11	121
49	2	78.5	2	116.5	-38	1444
50	2	78.5	2	67.5	11	121
51	3	78.5	3	67.5	11	121
52	2	119	2	116.5	2.5	6.25
53	1	78.5	1	67.5	11	121
54	1	119	1	116.5	2.5	6.25
55	3	119	3	116.5	2.5	6.25
56	1	24.5	2	16	8.5	72.25
57	3	78.5	3	67.5	11	121
58	3	78.5	3	67.5	11	121
59	1	78.5	1	67.5	11	121
60	1	119	1	116.5	2.5	6.25
61	1	24.5	1	67.5	-43	1849
62	2	24.5	2	16	8.5	72.25
63	1	24.5	2	16	8.5	72.25
64	1	119	1	116.5	2.5	6.25
65	1	24.5	1	16	8.5	72.25
66	1	24.5	2	67.5	-43	1849
67	1	24.5	2	67.5	-43	1849
68	1	119	1	116.5	2.5	6.25
69	1	78.5	2	67.5	11	121
70	1	119	1	116.5	2.5	6.25
71	1	24.5	1	16	8.5	72.25
72	1	24.5	1	16	8.5	72.25
73	2	24.5	2	67.5	-43	1849
74	3	24.5	2	67.5	-43	1849
75	2	78.5	2	67.5	11	121
76	2	78.5	2	67.5	11	121
77	2	24.5	2	16	8.5	72.25
78	2	78.5	2	67.5	11	121
79	1	78.5	2	67.5	11	121
80	2	78.5	2	67.5	11	121
81	2	119	2	116.5	2.5	6.25
82	1	78.5	2	67.5	11	121
83	2	24.5	2	16	8.5	72.25
84	2	24.5	2	16	8.5	72.25
85	1	119	1	116.5	2.5	6.25
86	2	24.5	2	67.5	-43	1849
87	1	119	2	116.5	2.5	6.25
88	1	119	1	116.5	2.5	6.25
89	1	24.5	1	16	8.5	72.25
90	2	24.5	3	16	8.5	72.25

91	1	24.5	1	16	8.5	72.25
92	2	78.5	2	67.5	11	121
93	2	24.5	2	67.5	-43	1849
94	3	24.5	3	16	8.5	72.25
95	1	24.5	2	16	8.5	72.25
96	3	24.5	3	67.5	-43	1849
97	2	24.5	2	67.5	-43	1849
98	1	24.5	2	16	8.5	72.25
99	2	24.5	2	67.5	-43	1849
100	2	24.5	1	16	8.5	72.25
101	2	24.5	3	16	8.5	72.25
102	3	24.5	3	16	8.5	72.25
103	2	78.5	2	67.5	11	121
104	2	119	2	67.5	51.5	2652.25
105	2	78.5	2	67.5	11	121
106	2	78.5	2	67.5	11	121
107	2	78.5	2	67.5	11	121
108	2	78.5	2	67.5	11	121
109	2	24.5	2	67.5	-43	1849
110	2	78.5	3	67.5	11	121
111	2	78.5	3	67.5	11	121
112	2	24.5	2	67.5	-43	1849
113	1	78.5	2	67.5	11	121
114	2	78.5	2	67.5	11	121
115	2	24.5	2	16	8.5	72.25
116	1	78.5	1	67.5	11	121
117	2	24.5	2	67.5	-43	1849
118	2	24.5	1	16	8.5	72.25
119	2	24.5	2	16	8.5	72.25
120	2	78.5	2	116.5	-38	1444
121	1	24.5	1	16	8.5	72.25
122	2	78.5	2	67.5	11	121
123	1	78.5	2	67.5	11	121
124	2	119	2	116.5	2.5	6.25
125	1	24.5	1	67.5	-43	1849
126	1	119	1	116.5	2.5	6.25
127	2	78.5	2	67.5	11	121
128	2	24.5	2	67.5	-43	1849
129	1	78.5	2	67.5	11	121
Суммы		8385		8385	0	68334

Результат: r_s 0.809

Критические значения для $N = 129$

N	p	
	0.05	0.01
129	0.17	0.23

Ответ: H_0 отвергается. Корреляция между А и В статистически значима.