

На правах рукописи



Прищепа Татьяна Александровна

**Развитие готовности педагога к инновационной деятельности
на основе обогащающей образовательной среды
в системе дополнительного профессионального образования**

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск – 2010

Работа выполнена на кафедре математики, теории и методики обучения
математике государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Гельфман Эмануила Григорьевна

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Люрья Надежда Абрамовна

доктор педагогических наук, профессор
Малкова Ирина Юрьевна

Ведущая организация: ФГОУ ДПО «Академия повышения
квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»
г. Москва

Защита состоится «02» ноября 2010 года в 12.00 на заседании диссертационного совета Д 212.266.01 при ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75.

Текст автореферата размещен на официальном сайте ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru «30» сентября 2010 г.

Автореферат разослан «30» сентября 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



И.Е. Высотова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Глубокие социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации системы образования. В концепции государственных стандартов общего образования сказано, что «существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности педагога...растет инновационная активность». Непрерывность происходящих изменений обуславливает современные требования государства к выполнению педагогом профессиональных функций в режиме инновационной деятельности.

Анализ работ Ф.Н. Гоноболина, В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Г.Н. Прокументовой, Н.Р. Юсуфбековой и др. позволяет выделить теоретико-методологические проблемы инновационной деятельности: результативность инновационных процессов, особенности творческой, проектной, исследовательской деятельности учителя, отношение учителя к инновациям и др. Отмечается, что социально-педагогические ориентации многих учителей изменяются крайне медленно, поэтому не каждый педагог способен включиться в инновационную деятельность. Во многом, это следствие психологических барьеров, обусловленных как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами педагогического сообщества в целом. Возникает проблема готовности педагога к инновационной деятельности.

Анализ и обобщение работ К. Ангеловски, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, В.Я. Ляудис, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина и др. показывает, что основу готовности педагога к инновационной деятельности составляют профессионально-личностные качества, направленные на совершенствование собственной педагогической деятельности, при этом выделяются такие качества, как способность к рефлексии, творческой, исследовательской деятельности и др.

В связи с этим возникает потребность развития готовности педагога к инновационной деятельности. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Valverde L., Nicholls A., Rogers E.M. и др. предлагают в качестве основания для понимания процесса развития готовности педагога к инновационной деятельности рассматривать профессиональный опыт и специфику его совершенствования. Авторы отмечают, что развитие готовности педагога к инновационной деятельности определяется необходимостью непрерывного освоения нового опыта.

Различные социальные институты влияют на процесс развития готовности педагога к инновационной деятельности. Одним из таких институтов является система дополнительного профессионального образования педагогов. В теории и практике разработаны и апробируются различные подходы к профессиональной подготовке учителя к инновационной деятельности. В частности, В.Я. Ляудис отмечает необходимость соединения коллективной работы с индивидуальной деятельностью педагога в процессе обучения. Г.Н. Прокументова обращает внимание на необходимость создания педагогами в процессе обучения новых образовательных продуктов на основе использования разных способов постановки и решения педагогических задач. А.А. Вербицкий предлагает модель, где с помощью системы форм, методов и средств обучения создается предметный и социальный контекст профессиональной деятельности.

Вместе с тем, в сложившейся практике профессионального педагогического образования сохраняется предметная, узкопрофессиональная направленность

учебного процесса. В.П. Зинченко подчеркивает неадекватность предметной и монопрофессиональной организации образования, поскольку специалисту нужны приемы и способы работы в условиях полипредметной и полипрофессиональной деятельности. И.А. Колесникова считает, что в программах подготовки и переподготовки учителей все еще преобладают «рецептурные» модели профессионального поведения. А.В. Хуторской, В.С. Лазарев, В.А. Ясвин и др. обращают внимание на то, что проблемной областью для реализации принципов инновационной стратегии профессионального образования педагогов является создание целевых образовательных сред, позволяющих обеспечить освоение педагогами предметного и социального содержания инновационной деятельности.

И.Д. Чечель, Nicholls A., Moon J.A. отмечают, что при организации образовательных сред для обучения педагогов необходимо создавать условия, когда педагог оказывается перед необходимостью осознания и выделения собственных способов деятельности, осмысления своего опыта и понимания необходимости его непрерывного развития. В связи с этим, проблема изучения потенциала таких сред и возможностей их использования для развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе совершенствования собственного профессионального опыта становится все более актуальной.

Сущность сложившейся ситуации раскрывается в следующих противоречиях:

– между необходимостью инновационного преобразования имеющихся способов, методов педагогической деятельности и существующей ориентированностью педагогов на привычные способы деятельности;

– между традиционно сложившимися формами повышения квалификации педагогов и недостаточной проработанностью вопросов о формах, моделях построения образовательного процесса, ориентированного на инновационный характер деятельности педагога, на развитие его готовности к инновационной деятельности;

– между потребностью в развитии готовности педагогов к инновационной деятельности и недостаточной проработанностью организационно-педагогических условий организации таких образовательных сред в системе дополнительного профессионального образования, где будет реализована возможность развития готовности педагогов к инновационной деятельности на основе совершенствования, обогащения профессионального опыта.

Все вышеизложенное позволило нам определить тему исследования «Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования».

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить организационно-педагогические условия развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования.

Объект исследования: процесс развития готовности педагога к инновационной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Предмет исследования: условия развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования.

Проблема, цель, объект и предмет позволили сформулировать **гипотезу ис-**

следования: развитие готовности педагога к инновационной деятельности будет эффективным, если в системе дополнительного профессионального образования реализуются следующие организационно-педагогические условия:

- определены компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, выделены критерии, уровни ее развития;

- создана обогащающая образовательная среда, направленная на совершенствование профессионального опыта на основе проектного обучения, реализуемого через взаимодополнение индивидуального, коммуникативного, дистанционного компонентов данной среды;

- создана система дидактических средств (целевых зон для деятельности педагогов в дистанционном режиме, специальных заданий, методических пособий), поддерживающих деятельность педагога в обогащающей образовательной среде.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявить тенденции модернизации дополнительного профессионального образования в направлении развития готовности педагога к инновационной деятельности.

2. Определить компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, выявить критерии, уровни ее развития.

3. Разработать модель обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования, ориентированную на развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе совершенствования профессионального опыта.

4. Разработать и апробировать дидактические средства, поддерживающие образовательную деятельность педагога по развитию его готовности к инновационной деятельности в обогащающей образовательной среде.

5. Осуществить экспериментальную проверку эффективности выделенных организационно-педагогических условий, ориентированных на развитие готовности педагога к инновационной деятельности в обогащающей образовательной среде в системе дополнительного профессионального образования.

Методологическую основу исследования составили: работы по методологии педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.А. Дмитриенко, В.В. Краевский, Ф.Н. Гоноволин и др.); концептуальные подходы к содержанию образования (Л.С. Выгодский, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский и др.).

Теоретическую основу исследования составили идеи, изложенные в работах по:

- теории личностно-ориентированного образования, проектного, проблемного обучения (Э.Г. Гельфман, И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Е.С. Полат, Г.Н. Прокументова, М.А. Холодная и др.);

- развитию профессионализма, профессиональной компетентности, профессионального опыта педагога (С.М. Годник, И.А. Колесникова, В.С.Лазарев, П.И. Подкасистый, А.И. Пригожин, Л.М. Фридман, Grant G., Posner D., Moon J.A., Russel P. и др.);

- совершенствованию систем послевузовского, дополнительного профессионального образования (Ю.К. Бабанский, В.А. Кан-Калик, В.В. Краевский, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, В.В. Сериков и др.);

- проблемам моделирования, создания образовательных сред (О.С. Газман, М.В. Кларин, И.В. Роберт, Н.К. Сергеев, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.);

– проблематике нововведений в области образования (К. Ангеловски, И.Ф. Исаев, Л.Н. Горбунова, В.С. Лазарев, И.Ю. Малкова, Г.Н. Прокументова, Л.С. Подымова, А.Н. Хуторской, Е.Н. Шиянов, Nicholls A., Rogers E.M. и др.);

– становлению и развитию дистанционных технологий, Интернет и телекоммуникационных технологий (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Л.Б. Ительсон, Б.С. Гершунский, И.В. Роберт, И.А. Талызина и др.).

Научная новизна заключается в том, что выявлены и теоретически обоснованы организационно-педагогические условия развития готовности педагога к инновационной деятельности в системе дополнительного профессионального образования:

– выделены компоненты готовности педагога к инновационной деятельности (мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный), обозначены критерии ее развития, представляющие совокупность профессионально-личностных качеств, влияющих на совершенствование способов деятельности педагога, определены уровни развития готовности педагога к инновационной деятельности (репродуктивный, адаптивно-поисковый, исследовательский);

– разработана модель обогащающей образовательной среды, включающая индивидуальный, коммуникативный, дистанционный компоненты и создающая условия для развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащения профессионального опыта на выделенных этапах его развития: этап мотивационной направленности на совершенствование опыта, этап получения нового опыта, этап рефлексивной оценки опыта, этап применения опыта;

– разработан комплекс целевых зон для деятельности педагогов в дистанционном режиме, выделены типы учебных заданий, поддерживающих образовательный процесс по развитию готовности педагога к инновационной деятельности в обогащающей образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования

Уточнено понятие готовности педагога к инновационной деятельности, которое в данном исследовании понимается как совокупность профессионально-личностных качеств, направленных на совершенствование собственной педагогической деятельности на основе развития профессионального опыта через освоение, реализацию, создание новых способов, методов, приемов педагогической работы, имеющих инновационную направленность.

Теоретически обоснована модель обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования как условие развития готовности педагогов к инновационной деятельности.

Расширены представления о процессе развития готовности педагога к инновационной деятельности за счет обогащения, совершенствования профессионального опыта на выделенных этапах его развития.

Практическая значимость

Разработано методическое обеспечение для организации образовательного процесса в обогащающей образовательной среде системы дополнительного профессионального образования, состоящее из: *методических пособий и рекомендаций*, содержащих описание возможностей компьютерных технологий для организации проектной деятельности, возможностей дистанционных технологий для организации об-

разовательных процессов в системе дополнительного профессионального образования; *методических рекомендаций* по содержанию и структуре критериев экспертизы и самооценки авторских разработок педагогов; *методических пособий и рекомендаций*, содержащих описания и примеры использования разработанных технологий «Альтернатива», «Перспектива», «Вариант», ориентированных на содержание и организацию деятельности на определенных этапах проектного обучения.

Созданы дистанционные сетевые сервисы, которые постоянно наполняются новыми авторскими разработками педагогов, результатами экспертиз, анализа и самоанализа созданных работ, ссылками на новые информационные источники в сети Интернет по проблемам инновационных преобразований системы образования, инновационной деятельности педагогов. Созданные сервисы могут использоваться в различных курсах профессионального образования для организации самостоятельных и групповых работ обучающихся педагогов.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов исследования обусловлена системностью теоретического анализа предмета исследования; соответствием эмпирического исследования теоретическим выводам; применением методов и методик исследования, адекватных его предмету, целям и задачам; длительным характером опытно-экспериментальной работы; достаточным объемом экспериментальных данных (более двух тысяч авторских разработок педагогов); подтверждением гипотезы исследования в ходе экспериментально-поисковой работы; применением статистических методов обработки полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы в 2002-2009 гг. в Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования и в Томском государственном педагогическом университете.

Основные теоретические положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на:

– международных конференциях: XVII Международная конференция-выставка (г. Москва, 2007 г.); научно-практическая конференция-выставка «Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития» (г. Омск, 2008 г.); научная конференция в рамках международного проекта TEMPUS TACIS (г. Москва, 2008 г.); научно-практическая конференция-выставка «Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития» (г. Томск, 2009 г.);

– всероссийских конференциях: научно-практическая конференция «Сибирское образование на рубеже тысячелетий» (г. Томск, 2004 г.); научно-практическая конференция «Приоритетные направления модернизации общего образования» (г. Томск, 2006 г.); научно-методическая конференция «Малокомплектная школа: проблемы и перспективы развития в современных условиях» (г. Томск, 2007 г.); научно-методический симпозиум «Информатизация сельской школы» (г. Анапа, 2008 г.); научно-практическая конференция-выставка «Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития» (г. Томск, 2006 г., 2007 г., 2008 г.); научно-методический семинар «Ступниковые технологии в школьном образовании» (г. Томск, 2007 г.); научная конференция «Образование в Сибири: актуальные проблемы истории и современности» (г. Томск, 2009 г.);

– региональных конференциях: научно-практическая конференция «Пробле-

мы и методы междисциплинарного обучения» (г. Томск, 2005 г.); Сибирский форум образования (г. Томск, 2007 г., 2009 г.).

Исследование проводилось в несколько этапов:

На констатирующем этапе (2002–2004 гг.) проводилось выявление и осмысление тенденций инновационной стратегии модернизации дополнительного профессионального образования педагогов; изучалась литература по проблеме инновационной деятельности педагогов; были выделены этапы развития профессионального опыта, которые послужили основанием для выделения структурных и функциональных элементов готовности педагога к инновационной деятельности; определялись цели и задачи исследования, формулировалась гипотеза, определялась методология и методика исследования.

На поисковом этапе исследования (2004–2006 гг.) определялись компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, выявлялись критерии, уровни ее развития; разрабатывалась модель обогащающей образовательной среды, где были выделены индивидуальный, коммуникативный, дистанционный компоненты; обозначались направления развития опыта в обогащающей образовательной среде; проводилось уточнение проблемы, гипотезы исследования; осуществлялась разработка обучающих заданий и формировались дистанционные зоны как для индивидуальной, так и для групповой деятельности; проводилась частичная апробация разработанных дидактических средств.

На формирующем этапе (2006–2009 гг.) осуществлялся педагогический эксперимент по реализации образовательного процесса в обогащающей образовательной среде на основе взаимодополнения индивидуального, коммуникативного, дистанционного компонентов; проверялась эффективность выделенных организационно-педагогических условий развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования; проводился сбор, обработка, систематизация собранных материалов; обобщались результаты экспериментального исследования; определялись перспективы исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Развитие готовности педагога к инновационной деятельности будет реализовываться более эффективно на основе совершенствования профессионального опыта с ориентацией на выделенные этапы его развития: этап мотивационной направленности на совершенствование опыта, этап получения нового опыта, этап рефлексивной оценки опыта, этап применения опыта.

2) Развитие готовности педагога к инновационной деятельности будет осуществляться более успешно, если выделены: *компоненты готовности* – мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный; *критерии развития готовности* – мотивационная направленность на развитие и совершенствование опыта, способность к познавательной деятельности на основе открытой познавательной позиции, способность к рефлексивной самоорганизации и планированию деятельности, способность к продуктивному коммуникативному взаимодействию; *уровни развития готовности* – репродуктивный, адаптивно-поисковый, исследовательский.

3) Обогащающая образовательная среда системы дополнительного профессионального образования, содержательной основой которой является проектное обучение, а организационно-функциональную основу составляют *индивидуальный, коммуникативный, дистанционный компоненты*, способствует совершенствованию профессионального опыта педагога и его готовности к инновационной деятельности за счет: развития способности к самостоятельной познавательной деятельности с целью получения нового опыта; развития способности к рефлексивной деятельности с целью модернизации полученного опыта с учетом реальных условий деятельности педагога; развития способности к продуктивной коммуникативной деятельности с целью применения отрефлексированного опыта в реальной деятельности, организации творческой познавательной деятельности на основе сотрудничества и диалога.

4) Созданный комплекс дидактических средств ориентирован на развитие готовности педагога к инновационной деятельности в обогащающей образовательной среде за счет разработки и внедрения:

– *зон для дистанционного взаимодействия*, для реализации групповых и индивидуальных форм работы с учетом пространственно-временного контекста, для накопления баз данных;

– *специальных заданий* для индивидуальной и групповой работы, которые ориентированы на познавательный интерес, рефлексивную деятельность, коммуникативное творчество педагога;

– *методических пособий, методических рекомендаций*.

5) Выделенные, обоснованные и реализованные организационно-педагогические условия обеспечивают развитие профессионально-личностных качеств: способности педагога к самостоятельной познавательной деятельности, способности к рефлексивной самоорганизации деятельности, способности к коммуникативному продуктивному взаимодействию, которые направлены на совершенствование педагогической деятельности на основе развития профессионального опыта через освоение, реализацию, создание новых способов, методов, приемов педагогической работы, что способствует развитию готовности педагога к инновационной деятельности в созданной обогащающей образовательной среде системы дополнительного профессионального образования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (218 источников) и приложений (14).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяют объект, предмет, задачи исследования; формулируется гипотеза, раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; отражаются достоверность и обоснованность полученных в исследовании результатов, сфера их апробации; обозначаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Готовность педагога к инновационной деятельности как педагогическая проблема» на основе анализа теоретических источников выявлены тенденции модернизации дополнительного профессионального образования в направлении развития готовности педагога к инновационной деятельности; описано состояние проблемы готовности педагога к инновационной деятельности; изучена роль развития профессионального опыта в процессе развития го-

товности педагога к инновационной деятельности и выделены этапы развития опыта; выявлены и обоснованы компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, выделены критерии, уровни ее развития.

Анализ исследований по проблемам развития профессионализма педагога Ф.Н. Гоноболина, В. И. Загвязинского, М. Н. Поташник, Russel P., Grant G., Moon J.A. и др. позволил раскрыть и обосновать значимость процесса модернизации системы профессионального образования, который должен быть связан с созданием условий для инновационной деятельности педагога.

В теории разработаны различные подходы к определению понятия инновационной деятельности. Б.С. Гершунский, В.В. Краевский и др. в структуре инновационной деятельности выделяют значение исследовательского компонента, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др. отмечают роль индивидуально-творческой направленности деятельности педагога, М.В. Кларин, В.И. Слободчиков и др. особое значение придают развитию педагогической рефлексии. Следуя определению, предложенному А.В. Хуторским, мы рассматриваем инновационную деятельность как деятельность проектного, исследовательского характера, направленную на освоение, реализацию, создание новых способов, методов, приемов педагогической работы. В.С. Лазарев отмечает, что важным аспектом эффективности инновационной деятельности педагога является обеспечение его готовности к такой деятельности и рассматривает готовность к инновационной деятельности как совокупность профессионально-личностных качеств, направленных на совершенствование педагогической деятельности.

Д. Познер, Nicholls A., Rogers E. и др. в качестве основания для рассмотрения процесса развития готовности педагога к инновационной деятельности предлагают рассматривать профессиональный опыт и специфику его развития. Предлагаются различные подходы к выделению этапов развития опыта. В частности, Э.Роджерс в качестве основания для выделения этапов развития опыта определяет уровни педагогической рефлексии, Valverde L., Frances F. рассматривают творческую деятельность педагога. Проведенный анализ позволяет выделить этапы развития опыта с ориентацией на проявление различных профессионально-личностных качеств на разных этапах освоения профессионального опыта.

Л.И. Анциферова, Н.В. Кузьмина, М.Н. Скаткин и др. рассматривают профессиональный опыт и как совокупность событий, актуализируемых в различных ситуациях, и как новообразования, которые появляются в результате рефлексии затруднений, как мастерство педагогов, как практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны. Следуя определению, предложенному Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым, можно понимать профессиональный педагогический опыт как практику, в которой целенаправленно и непрерывно осваиваются и реализуются законы и принципы педагогики с учетом конкретных условий, особенностей детей и собственной личности педагога.

Рассмотренные подходы к определению и развитию педагогического опыта позволили выделить следующие этапы развития профессионального опыта педагога (рис. 1): *этап мотивационной направленности на совершенствование опыта* (характеризуется внутренней мотивацией и осознанием мотивов и целей профессиональной деятельности); *этап получения нового опыта* (характеризуется гибкостью к восприятию новой информации, ростом познавательного интереса); *этап рефлекс-*

сивной оценки опыта (характеризуется способностью к рефлексии с ориентацией на конкретные объективные и субъективные условия профессиональной деятельности); *этап применения опыта* (характеризуется способностью к коммуникативному творчеству, продуктивной профессиональной коммуникации).

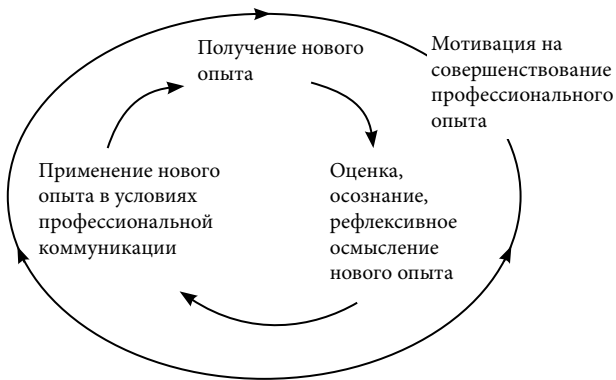


Рис. 1. Этапы развития профессионального опыта педагога

По завершении последнего этапа отдельный цикл освоения нового опыта условно завершается, так как при реализации всех этапов у педагога появляются новые вопросы, которые требуют разрешения, что в свою очередь обеспечивает непрерывность процесса развития профессионального опыта.

Анализ и обобщение результатов исследований по проблеме готовности педагога к инновационной деятельности позволил нам понимать данную готовность как совокупность профессионально-личностных качеств, направленных на совершенствование педагогической деятельности на основе развития собственного профессионального опыта через освоение, реализацию, создание новых способов, приемов педагогической работы, имеющих инновационную направленность.

На основе теоретического анализа исследований готовности педагога к инновационной деятельности и аспектов ее становления (И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), анализа психолого-педагогических характеристик деятельности педагога на выделенных этапах развития опыта, определены и обоснованы структурные и функциональные элементы готовности. Выделены следующие компоненты готовности педагога к инновационной деятельности: *мотивационно-целевой, информационно-познавательный, рефлексивно-конструктивный, деятельностно-коммуникативный*.

Ф.Н. Гоноболин, В.И. Загвязинский, А.И. Пригожин и др. отмечают, что именно цели инновационной деятельности выступают детерминантом новаторской деятельности учителя. Таким образом, выделение *мотивационно-целевого компонента* ориентировано на то, что мотивы и цели профессиональной деятельности должны быть преимущественно внутренне принятыми и осознанными, и педагог должен ориентироваться не только на ближние цели, но и на перспективные цели, где значимая роль отведена как его профессионально-личностному развитию, так и развитию личностного потенциала обучающихся.

В структуре готовности педагога к инновационной деятельности важное значение приобретает комплекс знаний о современных требованиях к результатам

школьного образования, об инновационных моделях и технологиях образования. Важной составляющей деятельности педагога является восприимчивость к новым знаниям. Выделенный *информационно-познавательный компонент* ориентирован на этап получения нового опыта. Данный компонент найдет проявление в совершенствовании теоретико-методологической грамотности учителя через открытость опыту, активную самостоятельную познавательную деятельность.

Анализ работ Ю.Н. Кулюткина, Е.А. Климова, Б.М. Теплова, Д. Дьюи и др. показывает, что природа современной профессиональной деятельности требует нового педагогического мышления, когда учитель способен не только на теоретическую оценку своей деятельности, но и на осмысление учебных ситуаций с позиций многообразных объективных и субъективных условий. На основании чего на этапе рефлексивной оценки нового опыта можно выделить *рефлексивно-конструктивный компонент*, ориентированный на то, что решение педагогических задач должно осуществляться педагогом с учетом реальных условий их реализации.

В.А. Кан-Калик, В.Я. Ляудис, Ю.Н. Кулюткин и др. отмечают, что решение, найденное в процессе мышления, должно быть неотрывно от его исполнения в реальной деятельности. На этапе применения нового опыта необходимо выделить *деятельностно-коммуникативный* компонент, проявляющийся в решении педагогических задач с направленностью на организацию творческой, познавательной деятельности через сотрудничество, диалог.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. предметом специального теоретического изучения стали субъективные качества личности специалиста, которые определяют продуктивность его профессиональной деятельности и могут служить критериями для определения степени эффективности деятельности. Основываясь на данных выводах, ориентируясь на выделенные компоненты развития готовности педагога к инновационной деятельности, в рамках данного исследования были выделены следующие *критерии* ее развития: мотивационная направленность на развитие и совершенствование опыта, способность к самостоятельной познавательной деятельности на основе открытой познавательной позиции, способность к рефлексивной самоорганизации и планированию деятельности, способность к продуктивному коммуникативному взаимодействию.

На основе выделенных компонентов и критериев были определены уровни развития готовности педагога к инновационной деятельности: *репродуктивный, адаптивно-поисковый, исследовательский*.

Репродуктивный уровень характеризуется преимущественно внешней мотивацией на получение нового опыта, что способствует в большей степени ориентированности педагога на ближние цели деятельности; полученный опыт воспроизводится в соответствии с предложенными рекомендациями, по образцу. *Адаптивно-поисковый уровень* свойственен педагогам, которые ориентируются не только на ближние цели деятельности, но и на перспективные цели; планирование предстоящей деятельности происходит с учетом необходимости освоения новых способов деятельности и знаний; полученный опыт адаптируется к реальным условиям. *Исследовательский уровень* характеризуется целенаправленным самостоятельным поиском информации с ориентацией не только на существующие условия, но и на условия, которые можно и

(или) нужно создавать; происходит планирование предстоящей деятельности на основе понимания множества объективных и субъективных ее характеристик; педагог способен создавать новые способы, методы профессиональной деятельности.

Выделенные структурные и функциональные элементы готовности педагога к инновационной деятельности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему (рис. 2).

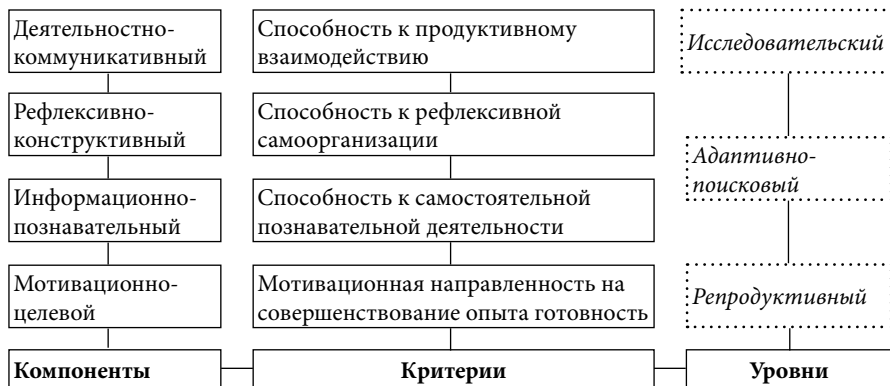


Рис. 2. Компоненты готовности педагога к инновационной деятельности, критерии, уровни ее развития

Выход педагога на исследовательский уровень готовности к инновационной деятельности обосновывается как одна из задач сопровождения образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования.

Во второй главе «Модель обогащающей образовательной среды для развития готовности педагога к инновационной деятельности в системе дополнительного профессионального образования» раскрываются организационно-педагогические основы модели обогащающей образовательной среды системы дополнительного профессионального образования, где деятельность педагога имеет характер проектной, исследовательской деятельности и поддерживается с помощью разработанной системы заданий, специально созданных дистанционных зон; рассматривается процесс развития готовности педагога к инновационной деятельности на основе совершенствования профессионального опыта на выделенных этапах его развития через взаимодополнение индивидуального, коммуникативного и дистанционного компонентов обогащающей образовательной среды; представлены материалы опытно-экспериментальной работы; анализируются процесс и результаты экспериментального исследования.

Для реализации задач исследования необходима целевая образовательная среда. Анализ работ по проблемам моделирования образовательных сред (О.С. Газман, М.В. Кларин, И.В. Роберт, Н.К. Сергеев и др.) показывает, что процесс разработки организационных и содержательных аспектов создаваемых образовательных сред должен быть ориентирован на конкретные образовательные цели. Так, эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В.А. Ясвиним, обеспечивает возможности для саморазвития всех субъектов образовательного процесса, для чего автор выделяет пространственно-предметный, социальный и

психодидактический компоненты. В.И. Слободчиков предлагает антрополого-психологическую образовательную модель, где базовым понятием выступает совместная деятельность, и в качестве основных параметров выделены ресурсный потенциал среды и типы связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду. Выделенные положения позволили нам разработать модель обогащающей образовательной среды, ориентированную на совершенствование, развитие профессионального опыта педагога и содержащую в своей структуре *индивидуальный, коммуникативный, дистанционный компоненты* (рис. 3).



Рис. 3. Модель обогащающей образовательной среды на основе взаимодополнения индивидуального, коммуникативного, дистанционного компонентов

Анализ работ Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобоской, М.М. Кашапова, Е.А.Климова, Б.М. Теплова, Д. Дьюи и др. позволил нам определить профессиональную рефлексия в качестве основы образовательной деятельности педагогов в рамках *индивидуального компонента*, где обеспечивается поэтапный переход от теоретической информации к созданию авторских разработок.

На основе анализа исследований Л.И. Анциферовой А.А. Вербицкого, В.Я. Ляудис и др. определено, что интерактивные методы обучения станут основой образовательной деятельности педагогов в рамках *коммуникативного компонента*, где обеспечивается поэтапный переход от консультативной деятельности к созданию и ведению педагогами авторских педагогических мастерских.

Выделенные положения в исследованиях Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, И.В. Роберт, Н.Ф. Талызиной и др. по эффективности использования в образовательном процессе информационных, дистанционных технологий, позволили обосновать и создать *дистанционный компонент*, который обеспечивает самостоятельную познавательную деятельность педагогов на основе постоянно наполняемых информационных баз данных, для чего нами созданы личные зоны для выполнения индивидуальных заданий, зоны для совместного

взаимодействия педагогов. Значимость дистанционного компонента проявляется также в том, что с помощью него создаются неограниченные временные и пространственные условия при организации образовательного процесса.

Обосновано, что взаимосвязь индивидуального, коммуникативного и дистанционного компонентов становится *организационно-функциональной основой* для создания необходимых условий в обогащающей образовательной среде.

Анализ работ И.Я. Лернер, В.Я. Ляудис, М.И. Махмутова, Е.С. Полат, Г.Н. Прозументовой и др. позволил в качестве *содержательной основы* для деятельности педагогов в созданной обогащающей образовательной среде выделить и обосновать *проектное обучение*. Выявленная возможность сопоставления этапов проектного обучения и этапов развития профессионального опыта позволила нам реализовать образовательную деятельность по развитию опыта на основе последовательной реализации этапов проектного обучения.

Основными направлениями совершенствования опыта в рамках обогащающей образовательной среды являются выделенные в качестве критериев развития готовности педагога к инновационной деятельности профессионально-личностные качества. В таблице 1 представлена взаимосвязь компонентов обогащающей образовательной среды, этапов, направлений, целей развития опыта.

Таблица 1

Компоненты обогащающей среды	Этапы развития опыта	Направления развития опыта	Цели развития опыта
Дистанционный компонент	Этап получения нового опыта	Способность к самостоятельной познавательной деятельности	Получение нового опыта, совершенствование теоретико-методической грамотности педагога через самостоятельный целенаправленный поиск необходимой информации
Индивидуальный компонент	Этап рефлексивной оценки опыта	Способность к рефлексивной деятельности	Модернизация полученного опыта с учетом реальных условий деятельности, создание авторских разработок. Планирование учебного процесса на основе новых способов и знаний
Коммуникативный компонент	Этап применения опыта	Способность к продуктивной коммуникативной деятельности	Применение опыта в реальной деятельности. Организация творческой познавательной деятельности на основе сотрудничества и диалога

Ориентируясь на исследование Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной, в обогащающей образовательной среде реализуются разные варианты обогащающего обучения: *горизонтальное обогащение* – расширения знаний через включение новых актуальных тем; *вертикальное обогащение* – углубление знаний за счет использования разнообразного материала (сценарии занятий, аналитические и экспертные карты, примеры проведенной экспертизы или самоанализа и др.); *инструментальное обогащение* – развитие навыков проектной, исследовательской деятельности; *проблематизирующее обогащение* – поиск разных точек зрения, создание альтернативных решений при работе с проблемными заданиями.

Для практической реализации обозначенных функциональных и содержательных особенностей обогащающей образовательной среды нами были выделены

этапы обучения: мотивационно-информационный, поисково-аналитический, конструкторско-исследовательский, обобщающе-эмпирический. Выделенные этапы обучения сопоставлены с этапами проектного обучения, с этапами развития опыта и помогают структурировать образовательную деятельность в созданной обогащающей образовательной среде. Целью деятельности на *мотивационно-информационном этапе* является определение проблемы через ориентирование педагогов на анализ своих профессиональных дефицитов, выбор тематического направления совершенствования опыта, форм деятельности с учетом индивидуальных потребностей, возможностей, а также знакомство с современными моделями, технологиями обучения. Деятельность педагогов в рамках *поисково-аналитического этапа* ориентирована на определение гипотезы о построении нового опыта и поиск вариантов решения через выявление трудностей как объективного, так и субъективного характера, возможных при применении этого опыта в собственной практической деятельности, поиск вариантов компенсации обозначенных трудностей. Целью деятельности педагогов в рамках *конструкторско-исследовательского этапа* является разработка варианта решения через создание авторского проекта-сценария занятия. Деятельность педагогов в рамках *обобщающе-эмпирического этапа* ориентирована на реализацию авторской разработки в реальной профессиональной практике, ее самоанализ и экспертную оценку.

Для поэтапного развития образовательной деятельности в обогащающей образовательной среде нами разработана система заданий как для индивидуальной, так и для групповой работы. Созданы такие типы учебных заданий, выполняя которые педагог: осознает новизну предлагаемого материала через анализ и оценку его соответствия новым требованиям к профессиональной деятельности; связывает новые сведения с имеющимися у него знаниями; овладевает основными правилами и закономерностями создания способов, приемов работы через сравнение собственного опыта с опытом коллег. Созданные задания ориентированы на наличие педагогической проблемной ситуации, затруднения, на возможность существования альтернативных взглядов, способов разрешения. На каждом из выделенных этапов обучения педагогам предлагаются задания всех типов, при этом содержание заданий ориентировано на решение тех основных образовательных задач, которые определены в рамках каждого конкретного этапа.

Деятельность в обогащающей образовательной среде поддерживают также созданные личные зоны для дистанционного взаимодействия обучающихся педагогов с кураторами-методистами и целевые зоны для совместной деятельности, для групповой работы. Зона «Это интересно» содержит структурированный учебный материал (статьи, методические рекомендации и пр.) по разным направлениям педагогической деятельности. В зоне «Копилка педагогических идей» представлена база прошедших экспертизу работ педагогов. Электронный справочник позволяет обучающемуся педагогу в любое время получить необходимую справочную информацию и содержит положения о порядке и структуре проведения мероприятий, правила подготовки и оформления работ, критерии и порядок проведения экспертной оценки работ. В зоне «Педагогическая лаборатория» кураторами-методистами организуется выполнение групповых работ и обсуждение наиболее проблемных вопросов по выполнению заданий, по проведению экспертизы и са-

моэкспертизы, по подготовке работ для публикации в открытом доступе и пр. Образовательную деятельность в «Педагогических мастерских» организуют сами педагоги, готовые поделиться своим опытом с коллегами. В «Педагогических мастерских» ведущий педагог размещает свои авторские работы, организует обсуждение тем, вопросов, которые вызывают наибольший интерес у коллег.

В таблице 2 представлены содержание и структура деятельности педагогов в рамках обогащающей образовательной среды на основе взаимосвязи индивидуального, коммуникативного, дистанционного компонентов среды и выделенных этапов практической подготовки.

Таблица 2

	Компонент обогащающей среды		
	Индивидуальный	Коммуникативный	Дистанционный
Мотивационно-информационный этап	Определяет проблемы через анализ профессиональных дефицитов	Использует преимущественно консультативные формы работы с куратором-методистом по возникающим проблемам	Знакомится с теоретической информацией в зоне «Это интересно», с базой авторских разработок коллег в зоне «Копилка педагогических идей»
Поисково-аналитический этап обучения	Определяет гипотезу и начинает поиск вариантов решения. Осуществляет выбор темы, форм обучения, уровня сложности будущей авторской разработки	Обсуждает с коллегами, специалистами различные ситуации из реальной деятельности или возможные, предполагаемые ситуации	Самостоятельно предлагает информацию для зоны «Это интересно». Участвует в работе педагогических лабораторий, где рассматриваются наиболее проблемные вопросы
Конструкторско-исследовательский этап обучения	Осуществляет выбор варианта решения. Конструирует вариант решения через создание авторского проекта-сценария занятия. Оформляет разработку с учетом разработанных требований к публичной презентации разработки	Участвует в дискуссиях. При необходимости самостоятельно организует диалог или дискуссию с коллегами по вопросам критериев экспертизы, их содержательной структуры	Активно работает с зонами «Копилка педагогических идей», «Это интересно», «Справочная информация». Участвует в работе педагогических лабораторий, педагогических мастерских, которые ведут коллеги
Обобщающе-эмпирический этап обучения	Реализует авторскую разработку в практической деятельности. Производит самоанализ работы на основе предложенных экспертных карт. При желании предоставляет работу на экспертизу	Принимает решение о размещении работы в открытом доступе. При желании предлагает разработку для обсуждения коллег. Принимает участие в обсуждениях результатов проведенных экспертиз	Участвует в работе педагогических лабораторий, мастерских. Проявляет инициативу для создания авторской педагогической мастерской, где самостоятельно организует информационные зоны и деятельность

Деятельность организована так, что педагог при помощи куратора-методиста в режиме дистанционного взаимодействия как с куратором, так и с коллегами проходит все этапы обучения, выполняя на каждом из этапов предлагаемые задания. В результате педагог создает и описывает свой авторский продукт-сценарий занятия, реализует занятие в реальной практической деятельности, анализирует результаты. Дальнейшая деятельность педагога в обогащающей образовательной среде ориентирована на то, что в зависимости от индивидуальных потребностей и возможностей педагог самостоятельно определяет свою индивидуальную образовательную траекторию, выбирает актуальные тематические направления и формы деятельности.

В качестве методического обеспечения деятельности для каждого из этапов разработаны методические пособия и рекомендации.

Для организации образовательного процесса в обогащающей образовательной среде предлагаются следующие тематические направления: организация урока проблемного, проектного типа; организация внеурочной деятельности по созданию реферата, проекта, исследования. Выделенные направления ориентированы на разные уровни сложности тех авторских разработок, которые будут создаваться и реализовываться педагогами. М.И. Махмутов, Е.А. Юнина, Rogers C.R. и др. отмечают, что уровни сложности зависят как от способностей, интересов обучающихся, так и от уровня владения педагогами навыками реализации принципов проектного обучения в реальной деятельности.

На основании проведенного анализа более двух тысяч авторских разработок нами были выделены характеристики проявления педагогами навыков реализации урочных и внеурочных занятий проектного типа как в направлении содержательных аспектов организации занятий, так и направлении методических аспектов, от преимущественно иллюстративных приемов организации учебной деятельности до поисковых приемов. Выделенные характеристики проявления педагогами навыков организации деятельности проектного типа ориентированы на анализ качественных изменений в структуре выделенных профессионально-личностных качеств, которые в нашем исследовании выступают критериями развития готовности педагога к инновационной деятельности. Динамика в отношении совершенствования выделенных навыков направлена на диагностику обозначенных уровневых изменений развития готовности педагога к инновационной деятельности от репродуктивного уровня к исследовательскому уровню.

Для проверки эффективности созданных организационных и психолого-педагогических условий был организован эксперимент, для чего были сформированы контрольная группа, куда вошло 212 педагогов и экспериментальная группа, которую составили 188 педагогов.

На основе анализа степени выраженности выделенных характеристик проявления навыков организации учебной деятельности проектной направленности в созданных педагогами сценариях занятий, можно сделать вывод о динамике в освоении педагогами дидактико-методических оснований проектного обучения от занятий проблемно-иллюстративных к занятиям проблемно-поисковым, от создания с обучающимися рефератов к проектно-исследовательским работам (рис. 4), что мо-

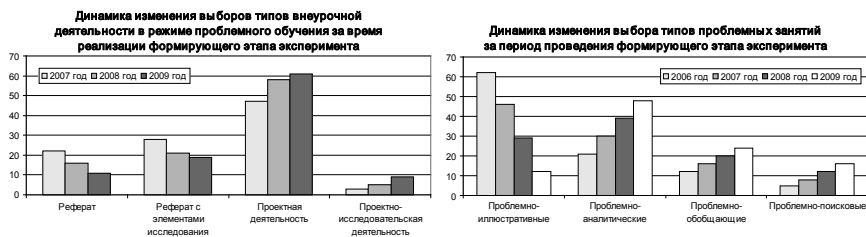


Рис. 4. Динамика освоения педагогами навыков организации как урочной, так и внеурочной деятельности проектной направленности

жет служить основанием для выводов о том, что созданные в соответствии с гипотезой для экспериментальной группы организационно-педагогические условия способствуют развитию готовности педагога к инновационной деятельности.

Диагностика качественных изменений в структуре готовности к инновационной деятельности осуществлялась также посредством использования диагностических методик, направленных на изучение личностных качеств: мотивационной направленности на совершенствование опыта (методика исследования мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана); способности к познавательной деятельности на основе открытой познавательной позиции (методика исследования ригидности); способности к рефлексивной самоорганизации и планированию деятельности (методика «Субъективный контроль» Д. Роттера); способности к коммуникативному продуктивному взаимодействию (методика К. Томаса «Стиль поведения», в модификации Н.В. Гришиной).

В таблице 3 представлена динамика качественных изменений выделенных профессионально-личностных качеств, предполагающих переход с репродуктивного уровня готовности педагога к инновационной деятельности на исследовательский уровень.

Таблица 3

Профессионально-личностные качества	Уровень развития готовности к инновационной деятельности	
	Репродуктивный	Исследовательский
Мотивационная направленность на совершенствование опыта	Преимущественно внешняя мотивация	Преимущественно внутренняя мотивация
Способность к познавательной деятельности на основе открытой познавательной позиции	Преимущественно ригидность	Преимущественно гибкость
Способность к рефлексивной самоорганизации и планированию деятельности	Преимущественно экстернальный локус-контроль	Преимущественно интернальный локус-контроль
Способность к продуктивному коммуникативному взаимодействию	Ориентированность на авторитарную коммуникацию	Ориентированность на диалоговую коммуникацию

Методики были представлены респондентам на начале реализации формирующего этапа эксперимента и после его завершения. После проведения формирующего этапа эксперимента в контрольной и экспериментальной группах произошли следующие изменения (применялся метод сравнения двух выборок по t-критерию Стьюдента):

– в *контрольной* группе не произошло значимых изменений уровней внутренней мотивации ВМ и внешней отрицательной мотивации ВОМ ($p < 0,05$), незначительно повысился уровень внешней положительной мотивации ВПМ ($p < 0,05$); повысился уровень гибкости ($p < 0,05$), но при этом среднее значение показателя осталось в зоне ригидности; повысился уровень интернальности ($p < 0,05$), но при этом среднее значение показателя осталось в зоне шкалы, близкой к зоне экстернальности; произошли некоторые изменения как в направлении понижения значимости стратегии противоборства, так и в направлении повышения значимости стратегии сотрудничества ($p < 0,05$);

– в *экспериментальной* группе произошло выраженное повышение уровня внутренней мотивации ВМ ($p < 0,001$) и внешней положительной мотивации ВПМ ($p < 0,001$); значительно понизился уровень внешней отрицательной мотивации

ВОМ ($p < 0,01$); значительно повысился уровень гибкости ($p < 0,001$) и среднее значение показателя переместилось в зону мобильности; значительно повысился уровень интернальности ($p < 0,001$), при этом среднее значение показателя оказалось в средней части шкалы зоны интернальности; произошли заметные изменения как в направлении понижения значимости стратегии противоборства, так и в направлении повышения значимости стратегии сотрудничества ($p < 0,01$).

Итоговое сравнение показателей в контрольной и экспериментальной группах на начале и по окончании формирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о более выраженных произошедших изменениях в уровневых характеристиках обозначенных личностных качеств у педагогов экспериментальной группы.

Выявленная динамика в отношении проявления педагогами экспериментальной группы навыков организации и проведения учебной деятельности проектной направленности, также как и динамика развития выделенных личностных качеств может служить основанием для выводов о том, что созданные в соответствии с гипотезой для экспериментальной группы организационно-педагогические условия способствуют совершенствованию способов, приемов деятельности инновационного характера, основанных на системном развитии личностных качеств, что в свою очередь может служить основанием для выводов о развитии готовности педагогов к инновационной деятельности в созданной обогащающей образовательной среде системы дополнительного профессионального образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что задачи диссертационного исследования решены, т.к. условия, выдвинутые в гипотезе, нашли свое подтверждение в опытно-экспериментальной работе.

В заключении подводятся итоги, формулируются выводы:

1. Задача освоения инновационных приемов профессиональной деятельности современным педагогом диктует необходимость модернизации системы дополнительного профессионального образования, которая должна быть ориентирована на исследовательский, проектный характер образовательной деятельности, на развитие готовности педагогов к инновационной деятельности.

2. Выявлена специфика развития готовности педагога к инновационной деятельности, ориентированная на развитие профессионального опыта от этапа мотивационной направленности на совершенствование опыта к получению нового опыта, его рефлексивную оценку и дальнейшее применение в своей практической работе с учетом конкретных условий деятельности. На основании чего выделены и обоснованы структурные и функциональные элементы готовности к инновационной деятельности: компоненты, критерии, уровни развития готовности.

3. Разработана модель обогащающей образовательной среды, содержательной основой которой является проектное обучение, а организационно-функциональную основу составляют индивидуальный, коммуникативный, дистанционный компоненты. Процесс обогащения, совершенствования опыта реализуется через развитие способности к самостоятельной познавательной деятельности с целью получения нового опыта, развитие способности к рефлексивной деятельности с целью модернизации полученного опыта с учетом условий деятельности педагога, развитие способности к продуктивной коммуникации с целью применения опыта в реальной деятельности.

4. Для реализации обучающей деятельности создана система дидактических средств (целевых дистанционных зон, целевых заданий, методических пособий), создающих основания для исследовательской, проектной, моделирующей деятельности педагогов с учетом имеющегося профессионального опыта. Обучение реализуется через динамическое развитие этапов практической подготовки: мотивационно-информационный, поисково-аналитический, конструкторско-исследовательский, обобщающе-эмпирический. Выделенные этапы позволяют развернуть деятельность педагога от теоретического освоения новых приемов, способов деятельности к созданию собственных авторских проектных разработок и внедрению их в реальную практику.

5. В процессе формирующего эксперимента на основе выделенных критериев для определения динамики развития готовности педагога к инновационной деятельности от репродуктивного к исследовательскому уровню доказано, что обучение в обогащающей образовательной среде системы дополнительного профессионального образования позволяет развивать готовность педагогов к инновационной деятельности. Исследование подтвердило эффективность разработанной модели обогащающей образовательной среды, созданных дидактических средств. Проведенное теоретико-экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

Полученные в исследовании выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Предполагается, что ее дальнейшая разработка может быть продолжена в следующих направлениях: особенности процесса целеполагания в условиях непрерывных инновационных изменений профессиональной деятельности; специфика влияния индивидуальных познавательных стилей педагогов на содержание и структуру инновационной деятельности.

Приложения содержат экспертные и аналитические карты, авторские методические разработки практических занятий, задания и упражнения. Основное содержание диссертационного исследования отражено в **публикациях**.

Публикации в изданиях, включенных в реестр ВАК РФ:

1. Прищепа, Т.А. Учителя создают собственные цифровые образовательные ресурсы / Т.А. Прищепа, А.А. Бондаренко, Е.В. Якушина // Народное образование, 2008. – №4. – С. 189–194.

2. Прищепа, Т.А. Методическая поддержка деятельности педагогов по созданию интерактивных электронных пособий / Т.А. Прищепа, И.А. Полев // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. – №2. – С. 72–76.

3. Прищепа, Т.А. Значение профессионального опыта в процессах формирования и развития инновационного компонента педагогической деятельности / Т.А.Прищепа // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2010. – №1. – С. 131–134.

Работы, опубликованные в других изданиях:

1. Прищепа, Т.А. Проблемное обучение или как построить урок открытий / Т.А.Прищепа // материалы Всероссийской научно-практической конференции-выставки. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2004. – Том 2, С. 70–73.

2. Прищепа, Т.А. Педагогическая технология «Альтернатива» в проблемном обучении / Т.А. Прищепа // Инновации в общеобразовательной школе, Сборник научных трудов под редакцией А.В. Хуторского. – Москва: Изд-во Российской Академии образования, 2006. – С. 132–139.

3. Прищепа, Т.А. Эвристическая деятельность как целостная система развития продуктивных творческих способностей старшеклассников / Т.А. Прищепа // Развитие региональной системы образования в условиях модернизации: по материалам V Сибирского форума образования. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2006. – С. 331–338.

4. Прищепа, Т.А. Дистанционные педагогические фестивали как ресурс развития образовательного пространства / Т.А. Прищепа // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции-выставки. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2006. – С. 91–93.

5. Прищепа, Т.А. Методические и дидактические аспекты создания авторских интерактивных компьютерных пособий / Т.А. Прищепа // Проблемы организации и содержания педагогических практик ТГПУ: материалы Всероссийской научно-практической конференции-выставки. – Томск: Изд-во Томский государственный педагогический университет, 2007. – С. 149–153.

6. Прищепа, Т.А. Эффективность использования информационных компьютерных технологий в рамках системы методов проблемно-развивающего обучения / Т.А. Прищепа // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции-выставки. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2007. – С. 131–133.

7. Прищепа, Т.А. Технологии разработки и оценки инновационных идей при обучении школьников проектированию / Т.А. Прищепа // Интернет-журнал «Эйдос», 2007. – 30 сентября. – <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-19.htm>

8. Прищепа, Т.А. Организационно-методические основы процесса создания педагогами авторских интерактивных электронных пособий / Т.А. Прищепа // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы Международной научно-практической конференции-выставки. – Омск: Изд-во Омский государственный университет, 2008. – С. 140–144.

9. Прищепа, Т.А. Возможности дистанционной среды для сопровождения деятельности педагогов по созданию авторских разработок / Т.А. Прищепа // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы Международной научно-практической конференции-выставки. – Томск: Изд-во Томский государственный университет, 2009. – С. 116–120.

10. Прищепа, Т.А. Проблемно-эвристическое обучение как основа создания новых образовательных технологий / Т.А. Прищепа // Департамент профессионального образования, 2009. – №9. – С. 26–41.

Опубликованные методические пособия и рекомендации:

1. Прищепа, Т.А. Качество мышления – основной ресурс успешности (методические основания и варианты реализации технологий «Альтернатива», «Перспектива», «Вариант») / Т.А. Прищепа // Методическое пособие. – Москва: Изд-во Российской

Академии образования (издание в рамках конкурсного проекта «Педагогические инновации»), 2004. – 44 с.

2. Прищепа, Т.А. Реализация образовательных технологий с использованием возможностей компьютерных, дистанционных средств обучения / Т.А.Прищепа // Методические рекомендации. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2006. – С. 4–14.

3. Прищепа, Т.А. Проектная деятельность и компьютерные технологии / Т.А.Прищепа // Методическое пособие. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2006. – 128 с.

4. Прищепа, Т.А. Дистанционное образование как фактор реализации федеральной и региональной программ развития образовательной инфраструктуры в направлении информатизации / Т.А. Прищепа // Методическое пособие. – Томск: Изд-во Томский областной повышения квалификации, 2006. – 72 с.

5. Прищепа, Т.А. Реализация дистанционных образовательных проектов в рамках повышения квалификации педагогов Томской области / Т.А. Прищепа // Методическое пособие. – Томск: Изд-во Томский обл. институт повышения квалификации, 2007. – 76 с.

6. Прищепа, Т.А. Формирование и развитие информационной компетентности на проблемно-эвристических уроках / Т.А. Прищепа // Методическое пособие. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2007. – 180 с.

7. Прищепа, Т.А. Сетевые процессы как фактор инновационной деятельности / Т.А. Прищепа // Методические рекомендации. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2009. – С. 5–22.

8. Прищепа, Т.А. Возможности предметного сайта для развития индивидуальных познавательных стилей учащихся / Т.А. Прищепа // Методические рекомендации. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2009. – С. 19–24.

9. Прищепа, Т.А. Сетевые процессы как фактор инновационной деятельности на современном этапе развития образования / Т.А. Прищепа // Методические рекомендации. – Томск: Изд-во Томский областной институт повышения квалификации, 2008. – С. 10–22.

Подписано в печать: 29.09.2010 г. Бумага: офсетная
Тираж: 100 экз. Печать: трафаретная
Формат: 60×84/16 Усл. печ. л.: 1,39
Заказ: 540/Н

Издательство

Томского государственного педагогического университета

г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93
e-mail: publish@tspu.edu.ru

