

УДК 377: 001.8
ББК 74.584(2)738.8

Е. А. Маралова
Доктор педагогических наук

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Качество высшего и дополнительного профессионального образования остается предметом поиска новых стратегий его оптимизации. Целью статьи является обоснование методологической значимости интеграционного согласования разных взаимно дополняющих подходов к построению образовательного процесса. В статье раскрывается опыт инновационного преобразования модели курсов дополнительного профессионального педагогического образования. Экспериментальное подтверждение рациональности проблемно-центрированной модели может стать обоснованием стратегии качественной оптимизации дополнительного образования педагогов и их профессионального развития.

Ключевые слова: высшее и дополнительное профессиональное педагогическое образование, структурно-функциональная модель процесса и содержания образования, блочно-модульная технология, проблемно-центрическая модель образовательного процесса, прaxeологический подход, стратегия и принципы рационализации образовательного процесса.

E. A. Maralova
Doctor of pedagogical sciences

METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF HIGHER AND ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS

The quality of higher and additional professional education remains a matter of finding new strategies for its optimization. The purpose of article is to validate the relevance of methodological integration of complementary harmonization of different approaches to the construction of the educational process. The article reveals the experience of innovative transformation of the model additional professional courses of teacher education. Experimental confirmation of the rational problem-centered model can be a justification for the strategy to optimize quality further education of teachers and their professional development.

Key words: higher education and additional professional teacher education, structural-functional model of the process and content of education, the block-modular technology, problem-centric model of the educational process, praxeological approach, strategy and principles of rationalization of the educational process.

Основным смыслом методологического поиска в образовании, в том числе профессиональном, сегодня являются стратегии гарантированного достижения дидактических целей [4]. «Гарантированное достижение» в гуманитарной сфере практически невозможно, рационализация по определенной методике может оказаться более или менее эффективной

в зависимости от характера и степени индивидуализации выстраиваемого образовательного процесса, его ориентации на персонифицировано поставленные личные или профессиональные задачи. Кроме того, любой подход имеет границы рациональности, которые определяются соотношениями стратегии и качественных признаков субъектов образования. Меняющаяся реальность

общественной жизни обуславливает изменения социальных практик, поэтому методологические поиски в профессиональном образовании необходимы для его согласования с ориентирами государственного развития.

Среди декларируемых ценностей современного образования называют систематизацию знаний для их наилучшего усвоения. Приоритетным средством для достижения этой цели сегодня является модульная технология обучения, заключающаяся в дроблении информации на определенные дозы – модули, обуславливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения. Учебный модуль – не только раздел учебной программы, но и выбранная дидактическая система, основное место в которой занимает взаимодействие различных приемов и способов учебной деятельности, обеспечивающих вхождение этого модуля в целостную систему предметного и общего обучения [5].

Начиная работу над учебным курсом, преподаватель имеет лишь примерную программу дисциплины, которая излагает основы содержания предмета и требования государственного образовательного стандарта. Задачи педагога – моделировать содержание учебной дисциплины на весь период обучения, наметить цели (образовательные – воспитательные, развивающие и обучающие), отобрать важнейшие теоретические сведения, научные факты, предусмотреть применение дидактических средств обучения, прогнозировать результаты обучения, продумать способы их достижения. Метод подачи материала укрупненными единицами (блоками) – является основным в блочно-модульной технологии обучения.

При построении модульной технологии обучения, большое внимание уделяется структурированию содержания учебного материала и определению его информационной емкости. Сущность процесса структурирования состоит в том, чтобы выявить систему логических связей между элементами содержания крупной дидактической единицы (учебной дисциплины, блока, модуля, темы) и расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей [5]. Дальнейшее построение модульного обучения ведется в направлении разработки процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению слушателями в виде системы познавательных и практических задач. При этом выделяют теоретический и практический этапы обучения. На каждом из этих этапов производится поиск дидактических процедур

усвоения этого опыта, выбор форм, методов и средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности [5].

При разработке технологии обучения, в том числе и модульной, важным этапом является выявление и обоснование преподавателем логики организации педагогического взаимодействия со студентами или слушателями курсов повышения квалификации на уровне «субъектно-субъектных» отношений – коммуникативный уровень. По мнению В.А. Сластенина и Н.Г. Руденко [6] активизации учебного процесса в рамках технологии обучения способствуют фронтальные, коллективные, групповые и диадические коммуникативные ситуации и их разнообразное применение в ходе процесса обучения.

Важным и ответственным при разработке модульной технологии обучения является этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции [4]. Основным показателем является объективность оценки, поэтому в самом начале изучения модуля студенты или слушатели должны четко знать систему контроля и критерии оценки знаний. Наилучшие результаты дает система разноуровневых заданий, выполняемых в ходе практического или лабораторного занятия, особенно, если обучающемуся предложено самому выбрать соответствующее его уровню задание. Дифференцированный подход позволяет преподавателю проследить уровни обученности студента или работающего педагога слушателя курсов на начальном и конечном этапе освоения модуля, выявить существующие затруднения и выбрать способы их коррекции.

Завершающим этапом работы преподавателя при разработке модульной технологии обучения является составление соответствующей технологической карты.

В начале работы над модулем перед взрослыми учащимися ставится цель, объясняется, какие формулы, методы, теории они должны знать. Им сообщается источник получения знаний, указываются учебники и методические пособия.

В высшем и в дополнительном профессиональном образовании сегодня не является проблемой технологическая модернизация образования, которая в основном связана с информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Студенты и работающие педагоги эффективно осваивают расширившееся информационное поле и способы поиска информации. Однако значительно сложнее разворачивается рефлексивный процесс оценки и использования найденного информационного ресурса.

Преподаватели фиксируют в качестве важнейшей проблемы студентов их мотивацию к приобретению педагогических знаний и освоению опыта. Для работающих учителей проблемой является осмысленная адаптация освоенных методик к педагогической реальности, диагностическая обоснованность вносимых в собственный профессиональный опыт педагогических инноваций и рефлексия формальных стратегий развития образования на основах критериального анализа конкретных педагогических ситуаций, упреждающая соответствующую перестройку собственного профессионального опыта. Это побудило продолжить поиск эффективного подхода к педагогической практике и ее преобразованию, так как указанные проблемы продолжают быть актуальными для современного профессионального образования. Так, производится построение графо-семантических моделей учебной дисциплины, матриц внутрипредметных и межпредметных связей, структурно-логических схем с целью определить необходимую и достаточную информационную составляющую дисциплины. В зависимости от целей обучения, объема материала, профессиональной подготовленности педагога может быть использована любая из предложенных в литературе форм структурирования содержания учебного материала, а также их сочетание [1; 4; 6; 7]. Это не умаляет возможностей блочно-модульного построения образовательного процесса, но свидетельствует о границе рациональности применяемых для этого методик. Поэтому остается актуальным методологический поиск новых стратегий образования будущих педагогов и профессионального развития работающих учителей в процессе дополнительного постдипломного профессионального образования.

Значимым для непрерывности профессионального образования является преемственность методологии и реализованных в едином аксиологическом контексте моделей построения образовательного процесса. Воспитание и самовоспитание профессионального мышления, культура работы с информацией и педагогическая целесообразность отбора и превращения информации в учебный материал и основу педагогических взаимодействий участников образования, методологическая обусловленность критериев профессиональной рефлексии качества процесса и результатов (эффективности и эффектов) образования являются феноменами непрерывности профессионального развития педагогов. Нарушение связей между этапами образования, дискретность «пожизненного» профессионального образования

лишает приведенный феноменологический ряд внутренней системообразующей логики, так как интеграционное непрерывное накопление личностного и профессионального опыта дает эффект системно организованного инновационного развития специалиста.

В качестве примера процессуально-содержательного преобразования непрерывного образовательного процесса предоставляем наш опыт разработки, проведения и рефлексии внепредметного проблемного курса дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов «Личностно-ориентированное образование школьников с особенностями развития». Его дидактической целью является максимальное приближение педагогов к оптимальному решению своих профессиональных проблем. Профессиональная ориентация на методологическое осмысление проблем этого направления педагогической деятельности обусловлена повышенной сложностью социальной и педагогической практики образования учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе с инклюзивными классами (классами смешанного состава). Гарантировать можно то, что в результате прохождения проблемно-центрированного курса ДПО слушатели:

1. системно осмыслят возможный генезис особенностей развития и учебной деятельности школьников разного возраста или уровня развития;
2. освоят ряд диагностических методик, на основании которых смогут определить индивидуальные особенности образовательных потребностей и возможностей учащихся;
3. увидят практические возможности изменения образовательного пространства на основе результатов диагностики индивидуальных возможностей и особенностей учебной деятельности школьника;
4. самостоятельно внесут в собственный профессионально-личностный опыт практико-педагогические инновации по диагностически обоснованному преобразованию образовательного пространства школьника;
5. подвергнут рефлексии собственные стратегии развития и коррекции учебных способностей школьников на основе выбранных для данного курса ДПО критериев праксиологического подхода, важнейший из которых - «практическая успешность» предпринятых педагогических действий, в том числе инновационных для опыта конкретного учителя.

Проблемно-центрическое построение структурно-функциональной модели курсов дополнительного профессионального образования педагогов отличается по своей логике от блочно-модульной модели. Логика этого построения процесса образования альтернативна дроблению информации на отдельные блоки с целостным и завершенным содержанием, представленным как укрупненные дидактические единицы. В модели проблемно-центрического структурно-функционального построения образования теория и методика педагогической практики концентрически «кольцом» охватывают актуальную проблему и раскрывают ее с ракурса обзора, продиктованного методологическим подходом ключевой - для конкретного «кольца»-науки.

Каждое «кольцо» составлено из ряда научно-практических дидактических единиц определенной области знания, отражающих психолого-педагогический, психологический, социально-педагогический, логопедический, дефектологический, управленческий, организационно-методический взгляды на проблему и возможности ее решения с позиции представленных дисциплин. Так, в нашей модели, вокруг проблемы инклюзивного обучения концентрически расположены «кольца», одно из которых - психолого-педагогические основания. В этом «кольце» сосредоточены:

- анализ причин и факторов возникновения негативных особенностей развития и учебных возможностей школьников,
- психолого-педагогическая диагностика реальных отклонений траектории развития и учебной деятельности,
- обзор мирового педагогического опыта в образовательном процессе для решения подобных проблем в контексте индивидуализации на основе психолого-педагогической диагностики,
- стратегия освоения и инновационной переработки имеющихся позитивных образцов мирового опыта для переноса идей в индивидуальную педагогическую практику,
- ценностно-критериальные основания для рефлексии выстраиваемого индивидуализированного образовательного процесса с элементами развивающего и коррекционного обучения,
- методы самостоятельной разработки учебного процесса, урока, занятия на основе переработанных в собственном педагогическом опыте инновационных приобретений при обучении на курсе.

На этом этапе слушатели самостоятельно решают ряд практических задач, отражающих центральную проблему, ее аспект - ключевой с точки зрения психолого-педагогических оснований образовательного процесса.

Следующее «кольцо» выстраивается вокруг проблемы, освещая ее с позиции психологического знания также в соответствии с указанной логикой. Этот процесс реализуется целостно с включением самостоятельной работы слушателей для решения педагогической проблемы с точки зрения современной практической психологии. Далее конструируется «кольцо» логопедического знания и практики, привлеченных для решения поставленной проблемы. Весь процесс направлен на решение ключевой проблемы и реализуется специалистом логопедом.

Образовательный процесс, решенный в логике проблемно-центрического построения содержания, может осуществляться несколькими концентрическими «заходами» к рассмотрению ключевой проблемы. Это зависит от команды исполнителей - преподавателей высшей школы профессионального образования, представляющих разные педагогические специальности (методологи, андрагоги, педагоги, психологи, логопеды, дефектологи, специалисты в областях социальной педагогики и психологии, кросскультурного анализа и медико-психолого-педагогического консультирования и т.п.). Этот процесс может быть реализован в течение большего или меньшего времени, одним или несколькими специалистами преподавателями, с разных точек зрения освещающих практико-теоретические возможности разрешения проблемы в течение курсов ДПО. Временные параметры зависят от заказчика, но, в любом случае, результат определен логикой проблемно-центрированного построения образовательного процесса.

В блочно-модульной модели блоки внутри образуются согласованными модулями, а с внешней стороны надстраиваются или пристраиваются друг к другу, последовательно составляя практико-теоретическое пространство содержания образования. Образовательный процесс при таком построении направлен на систематизацию знаний и наилучшее их усвоение, выработку компетенций для решения учебных задач и анализа условных педагогических ситуаций. Решение собственной профессиональной проблемы, порожденной психолого-педагогической реальностью работающего учителя, определяется дальнейшим самостоятельным поиском слушателя на основе приобретенных знаний и компетенций.

В отличие от этого, проблемно-центрированное содержание образования предполагает рассмотрение педагогической проблемы с разных точек зрения для формирования разностороннего многопланового представления о педагогической реальности и стратегии оптимизации профессиональной практики педагога в каждом конкретном случае. Рефлексия и регуляция конкретной ситуации в контексте индивидуального педагогического опыта является важнейшим достижением и ценностью курсов ДПО, построенных по этой структурно-функциональной модели. Каждый слушатель по завершении курсов ДПО приобретает профессионально-личностный опыт решения конкретной педагогической проблемы, осмысленной как актуальная реальность. Приобретенные знания могут не претендовать на системную полноту, но, отличаясь разноплановостью и широтой, при относительной незавершенности становятся стимулом «мотиватором» для дальнейшего самообразования, инициации исследования, экспериментирования, инновационного развития собственного опыта.

Построение курсов ДПО согласно проблемно-центрированной модели, содержательная и процессуальная характеристика выстраиваемого образовательного взаимодействия преподавателей и слушателей осуществлялись нами в контексте и по принципам праксиологического подхода [3].

В современной теории образования андрагогика позиционируется как одно из самых востребованных практикой направлений в силу ее ориентации на образовательные возможности взрослых людей.

Повышение роли андрагогики в высшем профессиональном образовании XXI века обусловлено целым рядом причин.

1. Растущие требования к профессиональной компетентности специалистов, их конкурентоспособности сориентировали образование на расширение сферы самореализации человека, на преодоление кризисов эпохи, в том числе профессиональной идентичности.
2. Миграционные процессы и всплеск национального самосознания остро поставили вопрос о путях приобщения взрослых к профессиональной сфере деятельности в новой социокультурной среде, в которой они оказались.
3. В обществе социальных перемен повысилась «защитная» роль образования, содействующего социализации взрослых в профессиональном и личностном отношениях путем освоения

новых профессиональных ролей, развития профессиональной компетентности и мобильности, приобщения к общечеловеческим ценностям, языку, культуре мышления, деятельности и общения [3].

4. Обобщение опыта и специально предпринятые андрагогические исследования предопределили идею модернизации высшего профессионального образования.

В этом контексте требуется понимание особенностей образования взрослых, знания специфики взрослого как субъекта образовательной деятельности, владения образовательными технологиями, адекватными особенностям позиции взрослых обучающихся, обращения к взаимодействию, основанному на партнерском участии. Однако этого перечня профессиональных компетенций преподавателя ВУЗа или системы ДПО недостаточно для обеспечения успешного образовательного взаимодействия с современным обучающимся - будущим или работающим педагогом.

Анализ качества, эффективности и эффектов высшего и дополнительного профессионального педагогического образования предопределяет дальнейший исследовательский поиск путей его оптимизации. Это обусловлено тем, что при фундаментальности теории образовательная практика находится в непрерывном поиске путей оптимизации, средств повышения качества результата и его согласования с требованиями последующей профессиональной деятельности. Образовательная практика, динамично реагируя на потребности учащихся, каждодневно ставит задачи индивидуализации. Для их решения от преподавателей требуется тактическая гибкость, энциклопедическая широта профессионального знания и компетентное проецирование принципов различных подходов на методическую плоскость приемов обучения и способов взаимодействия.

Так, дополняя методологические позиции андрагогики, праксиологический подход как система оптимизирующих приоритетов дает преподавателю высшей школы иной ракурс обзора поля проблем современного профессионального образования – это рациональное понимание функциональной связи образования и последующей трудовой практики, обоснованное объяснение содержательного рассогласования ориентиров образования и требований практической профессиональной деятельности, и оптимальные средства для научно-методического сопровождения студентов или педагогов в высшем или дополнительном профессиональном образовании [3].

В качестве ценностно-целевого ориентира эффективной деятельности праксиология выдвигает базовое понятие "практическая успешность". Это понятие, обращенное к эффектам образования, обладает регулятивной и операционализирующей силой - ориентирует рациональное построение процесса и содержания образования. Это также определяет потенциал праксиологического подхода к профессиональному педагогическому образованию.

Теоретический потенциал праксиологического подхода заключается в том, что его базовые понятия расширяют палитру понятий более низкого, прикладного уровня категоризации. Они обеспечивают ментальную сферу практической деятельности понятиями инструментального плана из области средств, методов, технологий, позволяющих переводить в контекст практического опыта высшие аксиологические категории. Методологический потенциал основывается на осмыслении высших аксиологических категорий, которые интерпретируются в терминах менее абстрактных понятий с конкретными признаками, позволяющих контекстуально преобразовать практику в соответствии с освоенными и декларируемыми праксиологическим подходом ценностями [2].

Реализация праксиологического подхода к высшему и дополнительному профессиональному педагогическому образованию обеспечивается соответствующими принципами, используя которые можно создать рационализирующий контекст андрагогической деятельности. В этом и состоит взаимодополнительный смысл праксиологического и андрагогического подходов. Праксиологический подход вводит в базовый уровень категоризации понятие "практическая успешность", который высвечивает в категориальной сетке профессионального образования новые связи и отношения объективной действительности и познания [3]. Таким образом, рассмотрение высшего профессионального педагогического образования в праксиологическом контексте актуализирует проблему его рационализации. Понятие "рационализация" приобретает при этом регулятивный смысл, направляя рефлексию и побуждая к адаптации для целей образования универсальных принципов рационализации [2]:

- инициативная препарация как «отсечение» тех аспектов содержания, форм, методов, технологий, которые, несмотря на адекватность современному научному знанию, не способствуют практической успешности в

профессиональной деятельности;

- инновационное накопление позитивных нововведений, которые потенциально эффективны для достижения практической успешности будущих специалистов в профессиональной педагогической деятельности;
- антиципация как обоснованное, предопределенное преобразованиями процесса высшего образования, ожидание практической успешности в дальнейшей профессиональной деятельности и др.

В основаниях рефлексии профессионального педагогического образования праксиологический подход вводит понятие "виновник", обозначающее субъектную роль участников взаимодействия, произвольное действие которой обуславливает кумулятивный эффект андрагогических взаимодействий. Предположительно это приводит к изменению отношений между участниками процесса образования, интерпретируемых как важнейшее условие эффективности и качества результата высшего профессионального образования. Это обуславливает продуктивное методологическое и методическое дополнение к позициям андрагогического подхода [2]. Иными словами, "виновник действия" в системе профессионального образования тот, кто способствует практической успешности в дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов (или препятствует возникновению этого позитивного эффекта).

В этом контексте особенно актуальна теория отрицательных коопераций, которая адаптируется праксиологией применительно к теории образования. Это позволяет подвергать рефлексии не только произвольные действия с точки зрения их целесообразности для достижения практической успешности, но и не осуществленное действие как "виновника" соответствующих эффектов (или их отсутствия). Это расширяет основания рефлексии системы взаимодействий в процессе высшего образования и открывает пути ее рационального преобразования [2].

Анализ отношений "виновности" как андрагогической основы профессионального образования предполагает усложнение инструментального и интеллектуального оснащения процесса взаимодействия для углубления понимания действия со-участников совместного процесса образования – и обучающихся в своей группке, и преподавателей. Это активизирует собственный творческий исследовательский потенциал обучающегося и обогащает стратегию взаимодействия «инновационными элементами» социальной и культурной практики – новыми способами

достижения индивидуальной и групповой успешности. Понятие "виновник", введенное в поле рефлексивных оснований профессионального образования, "работает" на инновационный творческий потенциал межсубъектных взаимодействий, превращая социальную активность образовательной практики в культурную активность.

Праксиологический подход высветил сегодня базовую ценность понятия "практическая успешность" как важнейшего ориентира образования взрослых, высшего и дополнительного профессионального образования. Понятие "практическая успешность" не составляет оппозиции понятию "учебная успешность" относительно ценностных понятий высшего уровня категоризации [3]. Но на базовом уровне категоризации высшего и постдипломного профессионального педагогического образования для андрагогического процесса важна иерархия смыслов, в которой очевидна большая значимость понятия "практическая успешность" в силу социокультурной востребованности соответствующего феномена профессиональной деятельности. В этом

заключена одна из сущностных черт праксиологического подхода к профессиональному педагогическому образованию – приоритет практической успешности профессиональной деятельности на основе приобретенных в андрагогическом процессе новообразований по сравнению с учебной успешностью, на которую сегодня ориентировано большинство показателей эффективности процесса профессионального образования и качества его результатов [3]. Для профессионального становления будущих и развития работающих педагогов праксиологические ориентиры на практическую успешность являются установочными, обеспечивающими профессиональное воспитание внимательного специалиста, чуткого к сложным проявлениям учащегося в процессе взросления.

Праксиологический подход расширяет «горизонт событий» при изменении угла освещения возможностей современного непрерывного профессионального образования и открывает инновационный коридор для дальнейших педагогических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 192 с.
2. Маралова, Е.А. Профессионально-личностный смысл психотерапевтического метаэффекта постдипломного образования педагогов: монография [Текст] / Е.А. Маралова – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 168 с.
3. Маралова, Е.А. Стратегические возможности повышения качества постдипломного образования педагогов: монография [Текст] / Е.А. Маралова – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 172 с.
4. Образцов, П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] / П.И. Образцов // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 46–50.
5. Сафонова, Т.Н. Проектирование и реализация модульной технологии обучения [Текст] / Т.Н. Сафонова // Труды 5-й международной научно-практической Интернет-конференции "Преподаватель высшей школы в XXI веке" - Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения – 2007. – Сб. 5 – Ч.1 – С.394 - 399
6. Сластенин, В.А. О современных подходах к подготовке педагога [Текст] / В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С.55–62.
7. Талызина, Н.Ф. Технология обучения и ее место в педагогическом процессе [Текст] / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. – 1977. – № 1. – С. 21–35.

REFERENCES

1. Kuliutkin Yu.N. *Psikhologiya obucheniia vzroslykh* [Psychology of adult learning]. Moscow, 1985, 192 p.
2. Maralova E.A. *Professional'no-lichnostnyi smysl psikhoterapevticheskogo metaeffekta postdiplomnogo obrazovaniia pedagogov: monografiia* [Vocational and personal sense of psychotherapeutic meta effect of postgraduate education of teachers: monograph]. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. 168 p.
3. Maralova E.A. *Strategicheskie vozmozhnosti povysheniia kachestva postdiplomnogo obrazovaniia pedagogov: monografiia* [Strategic opportunities to improve the quality of postgraduate education of teachers: monograph]. Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. 172 p.
4. Obraztsov P.I. Information and technological support of the educational process in high school. *Vysshee obrazovanie v Rossii - Higher Education in Russia*, 2001, no.6. pp. 46–50 (in Russian).

5. Safonova T.N. *Proektirovanie i realizatsiia modul'noi tekhnologii obucheniia* [Design and implementation of modular technology education]. *Trudy 5-i mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii "Prepodavatel' vysshei shkoly v XXI veke"* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference "High school teachers in the XXI Century"]. Rostov-on-Don, 2007. Sat.5, Part.1. pp.394-399.
6. Slastenin V.A. On the modern approaches to the preparation of the teacher. *Pedagogika - Pedagogy*, 1999, no.6. pp.55–62 (in Russian).
7. Talyzina N.F. Education technology and its place in the pedagogical process. *Sovremennaia vysshaia shkola - Modern High School*, 1977, no.1. pp.21–35 (in Russian).

Информация об авторе

Маралова Екатерина Александровна (Россия, г. Великий Новгород) – Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии. Новгородский институт развития образования. E-mail: mea-kat@mail.ru

Information about the author

Maralova Ekaterina Aleksandrovna (Russia, Velikiy Novgorod) – Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of education and psychology. Novgorod Institute of Education Development. E-mail: mea-kat@mail.ru