

Современные образовательные технологии: основные характеристики, классификации, возможности применения в высшей школе

Пищова А.В., канд. пед. наук

Аннотация

В статье представлена характеристика существенных признаков образовательных технологий (концептуальность; целеполагание; диагностичность целей; предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; целостность структуры и содержания учебно-познавательной деятельности студентов; учет их индивидуальных особенностей; оперативная обратная связь; контроль и оценка текущих результатов, коррекция обучения; гарантированное достижение планируемых результатов всеми обучаемыми; воспроизводимость технологии, ее психологическое обоснование; учет валеологических и экономических факторов), оснований их классификации и уровней применения в целостном педагогическом процессе. Исходя из требований к учебно-воспитательному процессу высшей школы, указаны образовательные технологии, способствующие реализации компетентностного подхода.

Современные требования к образовательному процессу в высшем учебном заведении, призванному обеспечить потребность общества и государства в квалифицированных специалистах, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности [1], определяют необходимость модернизации как содержательного, так и технологического аспектов преподавания учебных дисциплин на основе принципиально новых концептуальных подходов, позволяющих оптимально сочетать профессионально-практическую и личностно-развивающую направленность педагогического процесса. В этой связи особое значение приобретает формирование и совершенствование методологической и технологической культуры преподавателей высшей школы, обуславливающей возможность конструирования собственных образовательных технологий исходя из специфики содержания учебной дисциплины, состава студентов, индивидуального стиля педагогической деятельности, материально-технического оснащения учебного процесса и т.д. Учитывая многообразие подходов к определению понятия «образовательная технология», важно проанализировать ее существенные признаки, критерии классификации, уровни и специфику применения в вузе.

Основными методами выступили теоретико-библиографический анализ и ретроспективный анализ педагогической деятельности.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих

ресурсов и их взаимодействия, ставящая своей задачей оптимизацию форм образования [2].

Ряд педагогов трактует это понятие весьма широко, в рамках всей системы образования [1–14 и др.]. Раскрывая сущность педагогической технологии в широком смысле, Б.Т. Лихачев указывает, что она представляет собой «организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [6, с. 147], его «организационно-содержательная структура, сердцевина, определяющая направления взаимодействия педагогов и детей при бесконечном разнообразии подходов и отношений» [6, с. 150]. Сходная позиция и у Г.Н. Александрова, рассматривающего технологию как «инструментарий, операциональные схемы решения тех или иных задач преобразования и развития педагогических объектов (систем)» [7, с. 285]. Ведущая роль технологии как совокупности способов педагогического взаимодействия, гарантирующих решение педагогических задач и способствующей организации и реализации других компонентов педагогического процесса, подчеркивается С.С. Кашлевым [12]. Наиболее отчетливо эта тенденция выражена в исследованиях М.М. Левиной [14], где технология обучения рассматривается как проект педагогического управления учебной деятельностью и система необходимых средств, обеспечивающих функционирование педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся.

П.И. Пидкасистый, раскрывая понятие технологии как направления дидактики, области научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками, указывает, что этот термин может также обозначать и технологически разработанную систему обучения, и отдельные методы и приемы [8, с. 181–186].

Подчеркивая связь технологии с искусством, ряд педагогов соотносит ее с мастерством, уровнем педагогической культуры учителя [9, 15].

В базовом понятии «технология», Р.С. Пионовой рассматривается группа понятий: «технологическая линия», «технологическая схема», «технологическая карта» [9]; автором выстраивается иерархичная система педагогических технологий, включающая блочно-модульный, локальный, частнометодический и общепедагогический уровни [9]. С.С. Кашлевым констатируется наличие макротехнологий, отражающих стратегические направления совершенствования педагогического процесса, и микротехнологий – форм организации учебно-воспитательной работы, обеспечивающих их реализацию в реальных педагогических условиях [12]. Локальный характер технологии как системы педагогических приемов отмечают В.А. Сластенин с соавторами [14]. Исходя из классификации средств обучения, С.А. Смирнов с соавторами выделяет три уровня применения технологии: технология занятия, технология предмета и технология полного обучения [16].

Таким образом, исследователи [9, 10, 16, 17 и др.] выделяют следующие уровни реализации технологии: общепедагогический, предметный (частнометодический), отрезок (часть) целостного педагогического процесса различной временной протяженности, посвященный изучению отдельного раздела, темы.

Нет единой позиции и в отношении уточняющей части термина технология – педагогическая, образовательная, дидактическая и т.д., что связано со сферой ее применения. Анализ литературы свидетельствует, что общепринятым является понятие педагогическая технология [4–8, 15]. Г.Н. Петровский, дифференцируя понятия образовательной и педагогической технологии, исходит из определения уровня их применения – в рамках образовательной либо педагогической системы [18]. Д.Г. Левитес, считая понятие «образовательная технология» наиболее обобщенным, включает в него технологии самообразования и педагогические технологии, которые, в свою очередь, представлены технологиями обучения, воспитания и общения [19]. Эту точку зрения разделяет В.А. Сластенин [15], расчленяя педагогические технологии на технологии обучения (дидактические) и воспитания. В то же время, С.А. Смирнов [16] подчеркивает неправомерность применения понятий технология воспитания, педагогическая и образовательная технология, мотивируя это невозможностью определения диагностичной цели в процессе воспитания и образования. Право на существование, по его мнению, имеет термин технология обучения. Однако исследования, проведенные Н.Е. Щурковой, доказывают право технологий воспитания на существование [20]. Спорным представляется вопрос и о возможностях использования технологий в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, прежде всего, истории, литературы, изобразительного искусства, музыки и пения [7, с. 322-323; 15]. Высказываются также опасения, что технологизация процесса обучения приведет к подавлению творческого потенциала личности. Это связано, на наш взгляд, с узким пониманием технологии, акцентированием внимания лишь на одном ее аспекте – воспроизведении технологической цепочки действий.

В связи с вышесказанным представляется необходимым рассмотреть существенные признаки педагогической технологии.

В основе технологии лежит определенная педагогическая парадигма, базирующаяся на соответствующей методологической основе [9, 12, 13, 15, 17–20, 22 и др.]. Так, технология полного усвоения знаний основана на идеях бихевиоризма (Б.Ф. Скиннер, Дж. Уотсон) и программированного обучения (Н.А. Краудер, Л.Н. Ланда). В основе технологии модульного обучения лежат: теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), основные положения современной теории управления. Технологии развивающего обучения базируются на признании ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка и

теории учебной деятельности (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Другим важным моментом технологии является целеполагание – постановка целей и их уточнение в процессе деятельности. Четкая система соподчиненных целей строго ориентирует весь процесс обучения на гарантированное достижение результатов. Цель, указывает В.П. Беспалько, должна быть диагностичной – максимально точной и определенной, позволяющей однозначно сделать вывод о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время [3, с. 30]. Дифференцируя цели в соответствии с функциями процесса обучения, Н.И. Запрудский предлагает познавательные (когнитивные) цели определять через учебные действия, осваиваемые учащимся на уроке, а воспитательные и развивающие – через ситуации и условия, способствующие формированию определенных качеств личности учащихся, обосновывая их диагностичность возможностью проверки уровня учебных достижений путем использования разноуровневых заданий (познавательная цель), установления соответствия создаваемой педагогической ситуации условиям для формирования определенных качеств [23]. Исходя из общей цели воспитания, Н.К. Степаненков подчеркивает, что «учебный процесс – это, образно говоря, и есть технология преобразования шести-семилетнего ребенка в образованную, развитую и воспитанную личность» [11, с. 95]. Критерий цели лежит в основе ряда классификаций педагогических технологий [7, 10, 19, 17, 21, 25 и др.].

Постановка цели позволяет осуществить предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса. Технологическая цепочка педагогических воздействий выстраивается строго в соответствии с поставленной целью и предполагает наличие оперативной обратной связи.

Целостность структуры и содержания учебной деятельности учащегося выступает в качестве важной составляющей педагогической технологии. Подчеркивая важность этого аспекта, Б.В. Пальчевский [7, с. 337–338], рассматривающий проблему в рамках деятельностного подхода, указывает, что технология выступает формой реализации содержания образования и способом соорганизации всех элементов системы образования.

Педагогическая технология предполагает наличие диагностической программы, включающей критерии и инструментарий измерения результатов деятельности, позволяющей осуществлять постоянную обратную связь, контроль и оценку текущих результатов, коррекцию обучения. Одновременно, содержание обучения обуславливает выбор форм своей реализации. Организация взаимодействия в системах «преподаватель – студент» и «преподаватель – группа студентов» с учетом индивидуальных и возрастных особенностей является предпосылкой реализации технологии. Необходимость диагностического компонента конста-

тируется во многих технологиях (модульного обучения, технологии учебного проектирования, уровневой дифференциации, полного усвоения знаний и т.д.); наиболее обстоятельно этот компонент, включающий критерии и методики определения уровней обученности, воспитанности, общего интеллектуального развития и здоровья, представлен в технологиях адаптивной школы [24].

Существенной чертой педагогической технологии является воспроизводимость – возможность ее повторения любым учителем при гарантированном достижении планируемых результатов [3, 8, 9]. В то же время, Б.Т.Лихачев особо подчеркивает необходимость учета индивидуально-психологических особенностей педагога, уровня его мастерства, мотивации деятельности, указывая, что разработка и применение педагогической технологии «требуют высочайшей творческой активности педагога и учащегося» [6, с. 149]. Владение технологиями рассматривается как важная составляющая готовности педагога к реализации профессиональной педагогической деятельности [12–14, 17, 25 и др.].

Роль личности педагога в реализации технологии чрезмерно, на наш взгляд, подчеркивается В.А. Сластениным, который в этом видит основное отличие технологии от методики: «Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях» [15, с. 331].

При разработке и реализации технологии особое внимание придается ее психологическому обоснованию: факторам формирования личности учащихся, их возрастным особенностям; задаткам и способностям, условиям их выявления и развития; мотивационно-потребностной сфере; учету психологических механизмов усвоения знаний; проблеме коммуникации [22, 24–26 и др.]. Наиболее плодотворно этот аспект разрабатывается представителями технологий личностно ориентированного образования [22] и адаптивной школы [24]. В технологиях адаптивной школы внимание акцентируется на создании образовательной среды, обеспечивающей интеллектуальное, духовно-нравственное, социально-культурное и физическое развитие личности учащегося, что достигается реализацией системы занятий, направленных на умственное, общесоматическое, сенсомоторное развитие, занятий по социально-нравственной адаптации, адаптации к демократическому образу жизни, занятий по культурологии, краеведению, экологии [24]. Подобная система занятий, по мнению авторов, охватывает все сферы жизнедеятельности ребенка и, таким образом, способствует развитию его личности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Несколько иная точка зрения на реализацию индивидуального подхода разрабатывается представителями технологии личностно ориентированного обучения [22], которые

считают приоритетным выявление и учет в учебно-воспитательном процессе содержания познавательного опыта каждого учащегося; предпочитаемых им форм работы на занятии; содержания, вида и формы учебного материала, способов работы с ним, обусловленных ведущим каналом восприятия информации, доминирующими способами ее обработки и продуцирования.

Педагогическая технология должна быть достаточно гибкой в связи с изменением проектных целей обучения. Однако она ориентирована на гарантированное достижение планируемых результатов всеми обучаемыми и предусматривает, таким образом, получение ими образования в соответствии с государственным образовательным стандартом, что не означает обеспечения одинаково высокого результата обученности и воспитанности всех студентов.

В ряде исследований затрагивается также валеологический аспект проблемы. Так, Д.Г. Левитес трактует понятие технология обучения (в узком смысле слова) как педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс достижения эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально переработанного содержания, критериального контроля и поэтапного тестирования [19]. Валеологический подход представляется весьма важным, поскольку успешное решение задач охраны здоровья обучаемых, формирования у них потребности в здоровом образе жизни определяет результативность всего процесса обучения, так как обеспечивает их умственную и физическую работоспособность, оптимизирует процесс их адаптации к условиям обучения в вузе. Учет валеологического направления позволяет рационализировать и оптимизировать деятельность преподавателя, снизить факторы риска (психогенно обусловленные соматические расстройства). Последнее имеет важное экономическое значение.

Существуют также различные подходы и к классификации педагогических технологий. Г.К. Селевко [10] предлагается свыше 15 классификаций, основаниями которых служат уровень применения, философская основа, ведущий фактор психического развития, тип управления познавательной деятельностью, организационные формы, подход к ребенку, доминирующий метод обучения, категория обучающихся и т.п. Исходя из способов реализации педагогических концепций, лежащих в основе технологии, Г.Н. Петровский рассматривает технологии управленческой деятельности, организации учебного процесса, организации познавательной деятельности учащихся, воспитательной работы, частнопредметные и коррекционные технологии для детей с особенностями психического и физического развития [17]. В.А. Сластенин [15], в зависимости от области использования, различает технологию процесса передачи знаний и технологию развития личности. Опираясь на общее понятие образовательной технологии как системы деятельности педагога и

учащегося, построенной на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов, Н.В.Бордовская рассматривает структурно-логические (или задачные), игровые, компьютерные, диалоговые и тренинговые технологии, различающиеся способом решения учебно-познавательных задач: посредством реализации игрового сюжета (занимательные, деловые, игровые, театрализованные игры), создания коммуникативной среды, либо с помощью обучающих компьютерных программ (информационных, тренинговых, развивающих и т.д.) и др. [4, с. 98]. Рассматривая уровни субъектности педагога, С.С. Кашлев выделяет технологии производственные (репродуктивные), в которых не учитываются особенности личности человека, их реализующего, социальные (проблемные), предусматривающие их учет, и гуманитарные (творческие), созданные педагогом самостоятельно [12]. Г.Ю. Ксензовой на основе целевого критерия выделяются технологии объяснительно-иллюстративные, личностно ориентированные и развивающие. К личностно ориентированным ею отнесены технологии полного усвоения знаний, разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения, модульного обучения и др.; в качестве технологий развивающего обучения – педагогические концепции Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, В.С. Библера (развивающая система «Школа диалога культур»), Ш.А. Амонашвили [21]. В то же время Д.Г. Левитес технологии личностно ориентированного обучения, выделенные Г.Ю. Ксендовой, относит к предметно ориентированным, мотивируя это тем, что в качестве основных диагностируемых целей выступают учебные знания и навыки учащихся. Как личностно ориентированные, им рассматриваются технологии: «мастерская знаний», проектное обучение, коллективная мыследеятельность К. Вазиной, фрактальное обучение О. Леонтьевой [19]. В настоящее время в русле личностно ориентированных технологий выделяют гуманно личностные технологии, технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания и эзотерические технологии [10, 17, 25 и др.].

Таким образом, на основе библиографического анализа [2–26], можно констатировать, что образовательная технология рассматривается как предварительное проектирование целостного педагогического процесса и последующее воспроизведение проекта в деятельности; система методов, средств и форм педагогического взаимодействия (воздействия) для гарантированного достижения поставленной цели с учетом существенных, для данного процесса, характеристик субъектов деятельности.

Подобная трактовка понятия «технология» позволяет рассматривать ее как средство реализации целостного педагогического процесса. Представленные компоненты технологии сопоставимы с компонентами учебного процесса [15, 27]; однако, такие структурные компоненты, как потребностно-мотивационный и эмоционально-волевой, не выделяются,

поскольку и содержание учебного материала, и методы, и формы, и средства обучения, реализуемые в технологии, должны стимулировать познавательную активность обучаемых, мотивировать их учебно-познавательную либо учебно-профессиональную деятельность, способствовать созданию и сохранению положительного эмоционального фона на учебных занятиях, поддержанию оптимального уровня умственной работоспособности.

Исходя из требований компетентностного подхода, наиболее востребованными в практике высшей школы являются технологии модульного, знаково-контекстного обучения, игровые технологии (деловые, ролевые, познавательные игры; организационно-деятельностные игры), технологии проблемного, проблемно-модульного, проблемно-деятельностного обучения, а также активные методы и формы обучения. Именно они позволяют оптимально совместить личностно и практико ориентированные подходы.

Не ставя задачи описывать указанные выше технологии [см работы 10–14, 16–19, 21–25 и др.], отметим, что при их выборе либо конструировании собственной образовательной технологии преподавателю высшей школы необходимо, помимо специфики предмета, уровня профессионального педагогического мастерства, материально-технического обеспечения учебного процесса, учитывать следующее [10, 17, 25 и др.]:

- концепции усвоения учебной информации: ассоциативно-рефлекторную теорию, теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий, теории проблемно-деятельностного, развивающего, программированного, знаково-контекстного обучения, бихевиористские теории научения, гештальттеории усвоения суггестопедическую концепцию обучения, теорию обучения на основе нейролингвистического программирования и др.;

- ориентацию на личностные структуры, что предполагает выбор приоритетных направлений преподавания: передача информации (формирование знаний, умений, навыков по предметам), формирование способностей умственных действий, эмоционально-художественное и эмоционально-нравственное развитие, саморазвитие личности студента, развитие творческих способностей либо формирование действенно-практической сферы;

- характер содержания и структуры, что подчеркивает обучающую либо воспитывающую, светскую или религиозную, общеобразовательную или профессионально-ориентированную, гуманитарную либо технократическую направленность технологии; ее отраслевой, частнопредметный характер;

- тип организации познавательной деятельности и управлению ею: взаимодействие учителя с учеником, управление (по В.П. Беспалько) может быть разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая дея-

тельность учащихся), цикличным (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), рассеянным (фронтальным) или направленным (индивидуальным), ручным (вербальным) или автоматизированным (с помощью учебных средств) [3]; выделяют классическую лекционно-семинарскую систему обучения, дифференцированное, программированное, эвристическое, проблемное, проблемно-деятельностное, компьютерное обучение, дистанционное обучение и т. д.;

- тип отношения к студенту: авторитарные, дидактоцентрические (предметно ориентированные) и личностно ориентированные технологии;

- категорию студентов: массовое обучение, углубленное изучение учебного материала, работа с одаренными обучаемыми и т.д.;

- содержание модернизации и модификации: гуманизация и демократизация педагогических отношений (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология); активизация и интенсификация деятельности студентов (эвристические, игровые технологии, проблемное и проблемно-модульное обучение и др.); повышение эффективности организации и управления процессом обучения (программированное, дифференцированное, модульное обучение, технологии индивидуализации обучения, групповые и коллективные способы обучения, компьютерные (информационные) технологии и др.); методическое усовершенствование и дидактическое реконструирование учебного материала (укрупнение дидактических единиц П.М. Эрдниева, технология «Диалог культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова и др.).

В современной педагогике высшей школы как попытка интеграции личностно и практико ориентированных подходов разрабатывается новый тип технологий – антропные образовательные технологии, которые представляют собой синтез структурированных методов организации и проведения семинаров, возможностей сопровождения педагогического процесса визуализацией и техническими средствами, уважения и равноправия всех его участников.

Таким образом, анализ содержания и структуры образовательных технологий высшей школы позволяет констатировать их направленность на реализацию основных положений антропоцентрического подхода: понимание человека как биосоциального феномена, создание условий для личностной самореализации и саморазвития студентов как основы их профессионального совершенствования, становления их субъектами учебно-профессиональной деятельности; стимулирование их профессионального самовоспитания и самообразования на основе самопознания и самоанализа. Именно этот методологический подход позволяет оптимально синтезировать профессионально-практическую и личностную направленность обучения, и таким образом, формировать ключевые компетенции будущего специалиста.

Список использованных источников

1. О высшем образовании: Закон Респ. Беларусь от 11 июля 2007 г. № 252-3: принят Палатой представителей 14 июня 2007 г.; одобрен Советом Респ. 22 июня 2007 г. // Национальный реестр правовых актов 19 июля 2007 г. № 171 (№2/1349).
2. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
5. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
6. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
7. Наука и образование на пороге III тысячелетия: тез. докл. Международ. конгресса, Минск, 3-6 окт. 2000 г. / Минск, 2000. – Кн. I. – 380 с.
8. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
9. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: монография / Р.С. Пионова. – Минск: БГПУ, 2001. – 250 с.
10. Селевко, Г.К. Современные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с.
12. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Высшая школа, 2002. – 95 с.
13. Научно-методические основы разработки и внедрения современных образовательных технологий в систему профессиональной подготовки педагогических кадров: учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. А.В. Торховой. – Минск: БГПУ, 2006. – 105 с.
14. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
15. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
16. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. С.А.Смирнова. – М.: Акаде-

мия, 2000. – 512 с.

17. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Москва: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2004. – 336 с.

18. Петровский, Г.Н. Современные образовательные технологии: Основные понятия и обзор / Г.Н. Петровский. – Минск: Нац. ин-т образования, 2000. – 92 с.

19. Левитес, Д.Г. Аутодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 320 с.

20. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

21. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Пед. общество России, 2001. – 224 с.

22. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

23. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск: ООО «Сэр-Вит», 2004. – 288 с.

24. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М.: Академия, 1999. – 216 с.

25. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К°, 2004. – 280 с.

26. Марищук, Л.В. Способности к освоению иностранных языков и дидактическая технология их развития: дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Марищук. – С.Пб., 1999. – 395 с.

27. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.