

УДК 378.147

UDC 378.147

**К ВОПРОСУ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКЕ МАГИСТЕРСКОЙ
ПОДГОТОВКИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА****ABOUT THE METHODOICAL-SCIENTIFIC
MAINTENANCE OF MASTER TRAINING
OF INNOVATIONAL TYPE****А. А. Полонников,***кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии образования Института психологии
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка;***Д. Ю. Король,***специалист научно-образовательной
лаборатории психологии познавательных
процессов Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка;***Н. Д. Корчалова,***заведующий научно-образовательной
лаборатории психологии познавательных
процессов Института психологии Белорусского
государственного педагогического
университета имени Максима Танка***A. Palonnikau,***Associate Professor of the Department
of Psychology, Institute of Psychology,
PhD in Psychology, Belarusian State
Pedagogical University named
after Maxim Tank;***D. Karol,***Specialist of the Scientific-Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes,
Institute of Psychology, Belarusian State
Pedagogical University named
after Maxim Tank;***N. Korchalova,***Head of the Scientific-Educational Laboratory
of Psychology of Cognitive Processes,
Institute of Psychology, Belarusian State
Pedagogical University named
after Maxim Tank*

Поступила в редакцию 14.04.20.

Received on 14.04.20.

Концептуализация условий компетентностной подготовки студентов в педагогическом университете является основной задачей настоящей статьи. Утверждается, что недостаточная проясненность психолого-педагогических механизмов сложного взаимодействия теоретических и практических форм понимания, мышления и действия в профессиональном обучении становится серьезным препятствием выполнения требований новых стандартов высшего образования, на реализацию которых нацелены сегодня белорусские университеты. В центр рассмотрения помещен процесс интеграции теоретической и практической рациональностей, трактуемый не в терминах синтеза, а реципрокной реконтекстуализации, отменяющей действенность одной из доминирующих структур и устанавливающей приоритетность другой.

Ключевые слова: теоретическая (научно-исследовательская) рациональность, практическая (прагматическая) рациональность, коммуникативная функция рациональности, инструментальная функция рациональности, интеграция рациональных форм, триггерное семиотическое устройство.

The main idea of this article is conceptualization of pedagogical university students' competency training settings. It is stated that insufficient making sense of pedagogical-psychological mechanisms of the complicated interaction of theoretical and practical forms of understanding, thinking and action in professional training is becoming a serious obstacle for implementing the requirements of new higher education standards that Belarusian universities are currently aimed at putting into practice. The focus is made on the process of integration of theoretical and practical rationalities treated not synthesis but in terms of reciprocal recontextualization which withdraws the effectiveness of one of the dominant structures and establishes the priority of another.

Keywords: theoretical (research) rationality, practical (pragmatic) rationality communicative function of rationality, integration of rational forms, trigger semiotic device.

Введение. Создание двухступенчатой системы высшего образования является социальной инновацией, ответом на вызовы времени, связанные с международной интеграцией, с требованием повышения эффективности и конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда, а также необходимостью обеспечения разнокачественных запросов государств, сообществ и их членов на удовлетворение растущих и изменяющихся образовательных потребностей. В нашей стране выделение магистратуры из общей структуры профессиональной подготовки было призвано качественно изменить характер обучения студентов прежде всего в исследовательском и практико-ориентированном направлениях одновременно с более точной их дифференциацией. Решение этой задачи предполагало концептуальную и технологическую спецификацию работы магистратуры, а также решение вопроса о кадровом и научно-методическом ее обеспечении.

Определение проблемной области в создании системы магистерской подготовки инновационного типа. Как показывают современные исследования в области высшего образования, формы педагогической практики и их содержание за годы существования магистратуры во многом структурно и функционально остаются тождественны обучению на первой его ступени. Разработанные к настоящему моменту решения – специализация преподаваемых дисциплин, повышение доли самостоятельной работы студентов, изменения перечней специальностей, по которым ведется преподавание, и др. – являются операциональными, то есть позволяют реагировать на «здесь и сейчас» складывающиеся обстоятельства и обеспечивать актуальное осуществление магистерской подготовки в условиях дефицита времени и ограниченности образовательных возможностей. Однако открытым остается вопрос о такой ее концептуальной проработке, которая определила бы долгосрочные перспективы

развития института магистратуры как элемента образовательной системы, обладающего качественным своеобразием и решающего специфический ряд педагогических задач.

В этой связи особое значение приобретают ответы на следующие вопросы:

- каково качественно новое содержание магистерской подготовки и в чем его отличие от обучения на первой ступени высшего образования;
- в чем состоит специфика научно-методического обеспечения учебного процесса в магистратуре, ориентированной на участие студентов в изменении условий самого образования;
- что включает в себя содержание перехода от магистратуры сложившегося типа к магистратуре обновленной.

В этой статье наш анализ, несмотря на высокую цену обозначенных выше проблем, коснется лишь общих положений, то есть принципов научно-методического обеспечения, но не с точки зрения их глубинных оснований, а в плане смены ориентиров регулятивных педагогических действий, которые следуют из солидарности с представленной в настоящем тексте инновационно-образовательной идеологией магистерской подготовки. Методологической базой статьи выступают теоретические положения *символического интеракционизма и социально-психологического конструкционизма*. Их регулятивное действие реализуется на уровне используемых авторами категорий, выделения дидактических принципов, а также целостной композиции текста.

Общие принципы построения системы магистерской подготовки инновационного типа. В предлагаемом проекте образовательная инновационность помещается в концептуальное ядро магистерской подготовки, становится мерилем ее качественного состояния и указателем направления изменения. В этой связи *первым дидактическим принципом* построения новой системы магистерской подготовки становится переход от усвоения социально значимой информации к процессам производства (проектирования) образовательных форм, генерации ценности изменений, апробации способов созидательной кооперации участников магистерской подготовки. Именно в магистратуре создается место формирования педагогических кадров нового поколения, которые призваны стать важнейшим фактором инновационного развития прежде всего самого университета. Разумеется, что, получив соответствующую подготовку в стенах университета, будущие преподаватели станут «мотором» инновационных изменений в республиканском педагогическом кластере и самых разных подсистемах системы образования Республики Беларусь. Таким образом, в трактовке инновационности особое значение приобретает денотация – «участие людей в создании своей практики образования» [1, с. 25], изменяющих в данном случае прежде всего высшее педагогическое образование, педагогическую подготовку второго уровня в сторону ее современности. Инновационность, как проблема исследования, в этой связи соотнобразуется не с техническим нововведением, а с проработкой психолого-педагогических условий субъектива-

ции образования студентами, превращением его для них в «задачу на смысл»¹.

Вторым принципом дидактической организации становится то, что выбор структур и содержания магистерского обучения, его определение реализуются интерактивно как предмет взаимосозидательной деятельности образовательных субъектов, системообразующее основание групповой учебной работы. Для этого «инновационный контент» должен выступать, и с этим связан *третий дидактический принцип*, именем, топической структурой, формой, в которую могут помещаться содержательные инвестиции участников. Речь идет о специфическом символе – так называемом «пустом означающем». «Это может, однако, произойти только при определенном условии: имя должно иметь содержательно пустой характер, реализуясь как процесс “его возвышения до состояния Объекта” (во фрейдовском смысле этой фразы), превращения в пустое означающее, в значительной степени извлеченное конкретной референции, а еще точнее <...> весомо указывающее на неустранимую невозможность полной понятийной репрезентации самотождественности» [3, с. 129]. «Пустое означающее» контента становится местом проекции образовательных идей магистрантов.

Четвертый принцип дидактической организации соотнобразуется с тем, что позиция преподавателя магистратуры трансформируется, ее изменение заключается в «мягком» отказе от права на содержательную приоритетность, педагог перестает быть основным источником информации, выполняя главным образом функции педагогической поддержки – организатора учебной коммуникации и «играющего тренера». Отказ от указанной пресуппозиции, очевидно, является сложным действием, поскольку он связан в свою очередь с трансформацией педагогической идентичности, предрасположенной к авторитетному высказыванию, проявляющейся, в частности, в приверженности к разъяснению. Как замечает французский философ Ж. Рансьер, «разъяснение не является только лишь притупляющим орудием педагогов, но самой связкой социального порядка. Кто утверждает порядок – тот утверждает распределение рангов. Возведение в ранг предполагает разъяснение, распределяющую, оправдывающую функцию неравенства...» [4].

Указанное позиционное изменение, как нам представляется, может выступать идентификативным обстоятельством *качественных различий* педагогических стратегий на первом и втором уровне профессионально-педагогической подготовки. Это означает, что на первом уровне обучения в основном сохраняется традиционная (вертикальная) схема образовательного взаимодействия иерархического типа, тогда как на втором утверждается приоритет полилогических (горизонтальных) интерактивных практик, опирающихся на логику деконструкции / конструирования. Между содержанием обучения в этом случае нет прямой преемственности, как нет ее и в формах учебной орга-

¹ Согласно основным положениям символического интеракционизма формирование значения связано с выделением чего-либо из окружающего мира, приданием ему смысла. Такого рода операция называется «превращением в объект». Сущность объекта обнаруживает себя путем его различения с категорией «стимул». «Отличие объекта от стимула заключается в том, что объект не может воздействовать на индивида непосредственно и не может быть идентифицирован независимо от индивида» [2, с. 174].

низации. Субъектом изменения учебных отношений в магистратуре становится, перефразируя отчасти Ж. Рансьера, *образовательное сообщество*, действующее «как способ завладеть местом и временем, как действующее тело, противопоставленное простому законодательному органу, ансамбль восприятий, жестов и поз, который предваряет и преформирует законы и политические институты» [5, р. 12].

Эпистемологический контекст обновления системы магистерской подготовки. Новые логики знания в инновационной образовательной среде. Таким образом, переориентация на совместное производство инновационных образовательных условий предполагает и существенное изменение эпистемологического режима функционирования магистерской подготовки. Прежде всего это изменение касается значений принятой преподавательским сообществом терминологии. В данном контексте речь идет об отказе от понимания знания как частной собственности образовательного субъекта и связанных с этим доминирования менталистских предикатов. То есть в фокусе внимания оказывается место производства знания, обусловленное процессом координации между людьми. Иными словами, «язык (и другие действия) обретает смысл в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других» [6, с. 121]. Если данное изменение выражать в категориях дидактических принципов, то его сущность может быть определена как *переход от ментальной организации (центрация на индивиде), связанной с индивидуальными процедурами упорядочивания информации, к коллективным формам (центрация на коммуникации) ее эпистемологической организации и реорганизации*. В этом и заключается ключевой смысл предлагаемой образовательной инновации.

Деконструкция «дидактических систем»: монтаж и демонтаж образовательной среды в условиях неопределенности и множественности дидактических форм. Проблема научно-методического обеспечения магистерской подготовки нового типа порождена сознанием дидактической неопределенности, не различенным присутствием в образовательном пространстве высшей школы множества дидактических стилей и форм [7, с. 7]. Профессор Университета Гданьска Д. Ключ-Станьска иронически именует это новое положение «танцем святого Вита» [8, с. 62]. Причем, и это составляет особенность настоящего момента, ни одна из имеющихся на образовательном рынке дидактических систем (включая их методическую оснастку) не может считаться однозначно подходящей для решения задач коллективного проектирования инновационных дидактических решений разного уровня. Тем самым эпицентром новой компетентности магистранта становится *проектировочная способность*. Последняя, в качестве своего необходимого момента, включает ориентировку в устройстве «дидактических машин», умение производить их деконструкцию¹. Деконструкция, в свою очередь, обеспечит будущего профессионала набором конструктивных средств, которые впоследствии могут быть использованы в образовательном созидании. Или, скажем иначе: задача инновационного проектирования вызывает

к жизни умение производить «разборку» и «пересборку» дидактических «устройств», их *рекомбинацию и реконтекстуализацию*. Этими терминами, раскрывающими содержание деконструкции / конструирования, мы обозначаем основные подструктуры учебной деятельности магистрантов, которые (предположительно) могут выступить в роли базовых конститутивов для построения ее научно-методической поддержки.

Ограничения «технологического шаблона» регулирования образовательной деятельности и пути их преодоления. Еще один фокус анализа концептуально-практической проблематики обусловлен тем, что разделяемое университетским педагогическим сообществом методическое отношение, как правило, соотнобразуется с нормативными требованиями разного уровня: от государственных образовательных стандартов до учебных планов и программ, конкретных предписаний, регламентирующих порядок поведения преподавателей и студентов в аудитории. Несмотря на разность статуса указанных управленческих средств, всех их объединяет понимание процесса обучения как системы действий, подчиненных унифицированным правилам. Такого рода убеждение, с нашей точки зрения, основывается на ассоциировании образования и промышленного производства, то есть генерализации производственной метафоры промышленного типа на педагогические отношения. Это ассоциирование можно трактовать как «фантомную боль» образования, реакцию на резекцию его функций, связанных с эпохой ранней индустриализации. Дисциплинирование субъектов образования, обязанных согласованно действовать в условиях фабрично-заводской социальной организации, рождало изоморфные этой миссии педагогические устройства. Предполагалось, что педагогическая деятельность может быть целокупно описана, нормирована и распространена примерно так же, как автомобильные или обувные технологии. В результате многие педагогические исследования до сих пор направляют свои усилия на создание обширных технологических прескрипций и пояснений к ним. При этом даже очевидные неудачи «технологического» воспроизводства обучения не останавливают разработчиков, а как раз наоборот – побуждают их к еще более обстоятельной и детальной проработке научно-методических руководств.

С обозначенной выше точки зрения для методической организации инновационно ориентированного образования важны несколько обстоятельств. Первое касается условий генерации (порождения) инновационных решений, связанных с самим образованием. Здесь обнаруживает себя один парадокс. Технологизация образовательной среды, поведенная по своей крайности, приобретает форму пошагового управленческого регулирования учебной деятельности студентов. Кибернетические модели управления, использующие модели прямой и обратной связи, воспринимаются субъектами образования как естественные. Такого рода убеждение выступает одним из условий воспроизводства образования в сложившемся качестве.

С этим бы можно было согласиться, если бы не новые жизненные обстоятельства, в том числе и те, которые вызвали к жизни Государственную программу инновационного развития Республики Беларусь. В ней вопросы дисциплины перемещаются на служебный уровень, выдвигая в приоритетный ряд обстоя-

¹ Деконструкция – стратегия имманентной критики, встроенной в данный культурный код [9, с. 132].

тельства предпринимчивости и инициативы, способности к критическому мышлению и самоорганизации в быстро изменяющихся социокультурных условиях. Технологическая регламентация, учет и контроль всех возможных проявлений активности субъектов образования чреват превращением во флаттер – фактор дестабилизации, лишаящий управляемую структуру всех характеристик самостоятельности, принятия решения и выбора. Совершенно очевидной представляется нам необходимость существенной либерализации методических отношений современного университета, особенно в той их части, которая касается инновационной магистерской подготовки. Задача культивации в образовании проектно-конструкторских решений предполагает безусловное смягчение методического режима, если учесть то обстоятельство, что само *методическое обеспечение* трансформируется в *педагогическую поддержку*, а нормотворчество становится предметом переосмысления.

Определение базовых функций научно-методической поддержки инновационной магистерской подготовки. В центре проблемы обновления системы магистерской подготовки находится вопрос о базовых функциях научно-методической поддержки¹ инновационной магистерской подготовки. Сложность их определения возникает в связи с неопределенностью потенциальных образовательных проектов, а также их связанностью с условиями текущего обучения. В этом случае значительная часть научно-методической работы может конкретизироваться двумя основными взаимосвязанными поддерживающими функциями: *гуманитарным содействием* в деконструкции / проектировании и *педагогической экспертизе* их результатов [11, с. 114].

Первая заключается прежде всего в создании дивергентной коммуникативной среды, то есть условий, стимулирующих ситуационный и образовательный анализ, деконструкцию привычных образовательных знаний, а также в помощи студентам в проблемном самоопределении. Гуманитарное содействие предполагает трактовку образовательной среды в терминах *коммуникативной среды*, обеспечивающей генерацию проектных образовательных идей и конструктивных решений. В ее структуру в этом случае включаются как материальные факторы обучения, так и его участники (студенты и преподаватель), представленные в форме речевых и других символических действий. **Вторая**, поскольку инновационная деятельность связана с нарушением устоявшихся границ и отсутствием четких критериев ее оценки, норм реализации и процедур взаимодействия, может воплощаться в двух формах: *интерпретирующей* и *понимающей* экспертиз [11, с. 117].

Интерпретирующая экспертиза направлена на спецификацию объекта экспертизы, встраивание инновации в контекст действующих в университете программ, определение следствий ее внедрения. Данный тип экспертизы имеет дело с проектами, которые либо уже получили авторскую интерпретацию, либо ориентированы на ее возникновение в ходе экспертного взаимодействия. «С точки зрения конструкционистской методологии, такая [экспертная] позиция предполагает

не только присутствие спекулятивного содержания в работе авторов экспертного проекта, “доставляющих” интенции информантов до некоторой теоретической модели, но и артикуляцию проективных способностей самих информантов, которые фактически и являются авторами конструируемой модели» [12, с. 26].

Понимающая экспертиза, в свою очередь, возникает в ситуации неполноты экспертного знания и невозможности создания полностью обоснованной экспертной позиции. В этом случае возникают существенные ограничения на использование экспертного опыта, сложившегося языка описания, а также описательных приемов и процедур. Ее особенность заключается в том, что это система разового применения. Экспертное решение здесь сопряжено с большой долей риска, невозможностью учета всех ситуативных (в том числе и негативных) следствий. Значение понимающей экспертизы возрастает по мере того, как в магистерском обучении повышается ценность беспрецедентных инноваций. Вопрос об институциональном оформлении научно-методической позиции и ее концептуализации должен быть разработан отдельно с учетом того принципиального обстоятельства, что функции педагогической поддержки – гуманитарного содействия и экспертизы первоначально принадлежат преподавателю. По мере развития учебного процесса они могут и должны быть делегированы магистрантам.

Заключение. Определение ключевых направлений разработки системы поддержки магистерской подготовки инновационного типа. На основании проделанного анализа выделим ключевые направления дальнейшей работы:

во-первых, это уточнение идеологии магистерской подготовки инновационно-образовательного типа, ее ситуационных и теоретических оснований. Это уточнение касается прежде всего стратегических вопросов – характера осуществляемых изменений (изменений в образовании или изменений образования);

во-вторых, это создание эпистемологических ресурсов инновационно-образовательного типа, форм образовательного знания и принципов их организации в учебном процессе, а также прояснение специфики применения педагогического языка;

в-третьих, это разработка праксеологии обучения в магистратуре, границ ее формализации и нормирования, разработка, анализ и оценка способов самосозидательной учебно-практической работы студентов;

в-четвертых, это содержательная конкретизация функций педагогической поддержки инновационно-ориентированного магистерского обучения, оптимизация образовательных программ второго уровня педагогической подготовки.

Решение этих задач определяет основное содержание психолого-педагогических исследований переходного периода от традиционной к инновационно-образовательной магистратуре. Очевидно, что несмотря на значительный период существования этого института, вопросы, требующие его концептуализации не только не решены, но и даже не поставлены.

Кроме этого, поскольку настоящий проект представляет собой экспериментальную разработку, непосредственно включенную в учебный процесс, то его научно-методическое оформление становится отдельной исследовательской задачей, перманентной апро-

¹ Сошлемся в этой связи на исследования известного российского педагога О. С. Газмана, согласно данным которого разработка концепции педагогической поддержки учащихся в образовании представляет собой инновационную проблему [10].

бацией и модификацией, экспертизы и фальсификации на предмет эффективности и оптимальности.

Научно-методическое решение предполагает, в свою очередь, и определение «лингвистического» вопроса. Дело в том, что методическое описание обсуждаемого типа не может быть статичным, поскольку опирается на образ постоянно изменяющегося во времени и пространстве соотношения элементов образования. Сама научно-методическая поддержка как специфический в указанном смысле тип профессио-

нального высказывания должна стать гибким эпистемологическим каркасом системы магистерской подготовки, способом активации образовательных сообществ в роли ключевых субъектов изменения учебных отношений. Это значит, что решение методического вопроса сопряжено с проблемой либерализации педагогического языка и должно быть включено в программу перспективных образовательных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прокументова. – Томск : изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.
2. Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология : тексты ; под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровской. – М. : Издательство Московского университета, 1984. – С. 173–179.
3. Szukdlarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szukdlarek // Forum Oświatowe. – Numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.
4. Rancière, J. Le Maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Fayard, 1987. – 148 p.
5. Rancière, J. Le spectateur émancipé / J. Rancière // Le spectateur émancipé. Paris: La Fabrique éditions, 2008. – P. 7–29.
6. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика / К. Джерджен ; пер. с англ. А. М. Корбута ; под общ. ред. А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.
7. Торхова, А. В. Магистерская подготовка педагогов в условиях становления полистилевого образовательного пространства / А. В. Торхова, А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Филология. Психология. – 2019. – № 2. – С. 6–10.
8. Klus-Stańska, D. Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmataczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmata współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
9. Szukdlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szukdlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
10. Газман, О. С. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. Вып. 2. – С. 6–45.
11. Жук, А. И. Концепция института повышения квалификации как центра развития образовательных практик [Электронный ресурс] / А. И. Жук [и др.] // Концепции образования; под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2013. – С. 76–127.
12. Экспертиза образовательных инноваций / Г. Н. Прокументова [и др.]. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2007. – 156 с.

REFERENCES

1. Prozumentova, G. N. Obrazovatel'nye innovacii: fenomen «lichnogo prisutstvija» i potencial upravlenija (opyt humanitarnogo issledovanija) / G. N. Prozumentova. – Tomsk : izd-vo Tom. un-ta, 2016. – 412 s.
2. Blumer, G. Obshhestvo kak simvolicheskaja interakcija / G. Blumer // Sovremennaja zarubezhnaja social'naja psihologija : teksty ; pod red. G. M. Andreevoj, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskoj. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. – S. 173–179.
3. Szukdlarek, T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szukdlarek // Forum Oświatowe. – Numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.
4. Rancière, J. Le Maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Fayard, 1987. – 148 p.
5. Rancière, J. Le spectateur émancipé / J. Rancière // Le spectateur émancipé. Paris: La Fabrique éditions, 2008. – P. 7–29.
6. Dzherdzhen, K. Social'nyj konstrukcionizm: znanie i praktika / K. Dzherdzhen ; per. s angl. A. M. Korbuta ; pod obshh. red. A. A. Polonnikova. – Minsk : BGU, 2003. – 232 s.
7. Torhova, A. V. Magisterskaja podgotovka pedagogov v usloviyah stanovlenija polistilevogo obrazovatel'nogo prostranstva / A. V. Torhova, A. A. Polonnikov, N. D. Korchalova // Vesti BGPU. Serija 1. Pedagogika. Filologija. Psihologija. – 2019. – № 2. – S. 6–10.
8. Klus-Stańska, D. Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmataczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmata współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
9. Szukdlarek, T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu / T. Szukdlarek. – Kraków : Impuls, 2009. – 151 s.
10. Gazman, O. S. Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody / O. S. Gazman // Novye cennosti obrazovanija: sodержание humanisticheskogo obrazovanija. – M., 1995. Vyp. 2. – S. 6–45.
11. Zhuk, A. I. Konceptija instituta povyshenija kvalifikacii kak centra razvitija obrazovatel'nyh praktik [Elektronnyj resurs] / A. I. Zhuk [i dr.] // Konceptii obrazovanija; pod red. M. A. Guskovskogo, A. A. Polonnikova. – Minsk : BGU, 2013. – S. 76–127.
12. Jekspertiza obrazovatel'nyh innovacij / G. N. Prozumentova [i dr.]. – Tomsk : Izd-vo Tom. Un-ta, 2007. – 156 s.