

А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова, Д. Ю. Король

*УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка» (Минск, Беларусь)*

В КАКОМ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ НУЖДАЕТСЯ МАГИСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА ИННОВАЦИОННОГО ТИПА? (ПРИГЛАШЕНИЕ К РАЗГОВОРУ)

Аннотация. Основной задачей статьи является контекстуализация и концептуализация научно-методического обеспечения развития второй ступени высшего педагогического образования Республики Беларусь. Утверждается, что ориентация на развитие профессиональной подготовки в педагогическом университете соотносится со специфической организацией научно-методического обеспечения инновационных форм учебного процесса, обусловленных переходом обучения на второй ступени в режим самообразования. Этот переход означает необходимость новой редакции образовательных программ, изменение формата учебной коммуникации, а также модификацию управленческой позиции преподавателя. Практика самообразования предполагает отказ последнего от права на содержательную приоритетность и его переориентацию педагогической деятельности с управления учебными действиями студента на процессы организации образовательной среды. Научно-методическое обеспечение в этой связи начинает строиться по модели консультирования и педагогического сопровождения процессов самообразования обучающихся и экспертизы продуктов инновационно-образовательной активности обучающихся.

Ключевые слова: инновационно-образовательный процесс, научно-методическое обеспечение, самообразование, открытая образовательная среда, экспертиза и гуманитарная поддержка образовательных инноваций.

Фокус проблематизации

«Эффект близнецов» и «темпоральный диссонанс»: структурная, содержательная и методологическая тождественность обучения на первой ступени профессиональной подготовки и магистерской подготовки

Создание двухступенчатой системы высшего образования является ее ответом на вызовы времени, связанные с международной интеграцией, с требованием повышения эффективности и конкурентоспособности образования на рынке труда, а также необходимостью обеспечения разнокачественных запросов государств, сообществ и их членов на

удовлетворение растущих и изменяющихся образовательных потребностей. Выделение магистратуры из общей структуры профессиональной подготовки было призвано качественно изменить характер подготовки выпускников университетов прежде всего в исследовательском и практико-ориентированном направлениях. Решение этой задачи предполагало концептуальную и технологическую спецификацию работы магистратуры, а также решение вопроса о кадровом и научно-методическом ее обеспечении.

Вместе с тем, как показывают современные исследования в области высшего образования, формы педагогической практики и их содержание за годы существования магистратуры во многом структурно, содержательно и методологически остаются тождественны обучению на первой ступени профессиональной подготовки. Разработанные к настоящему моменту в нашей стране решения — специализация преподаваемых дисциплин, повышение доли самостоятельной работы студентов, изменения перечней специальностей, по которым ведется подготовка, 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. В этих условиях подготовка с переменным успехом идет. Однако остается открытым вопрос о такой ее концептуальной проработке и экспертизе стоящей за ней образовательной идеологии¹, которые определили бы долгосрочные перспективы развития института магистратуры как элемента образовательной системы, обладающего качественным своеобразием и решающего специфический ряд педагогических задач.

Анализ запаздывания системы профессиональной подготовки и порой ее неадекватность происходящим социокультурным изменениям зарубежные аналитики связывают с образовательной мимикрией, способностью педагогических систем к имитации изменений, инерционностью сложившихся жестких моделей обучения, нечувствительностью к развитию современной науки, а также к индивидуальным и социальным ожиданиям. Очевидно, пишет польский дидакт Дорота Ключ-Станьска, что в этой ситуации обнаруживает себя «наличие множества причин, которые в свою очередь имеют различные

¹ Под идеологией здесь понимается «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [9, с. 42].

проявления. Однако кажется, что одной из них, причем не последней, является состояние дидактики как академической субдисциплины и закрытость многих ее представителей для альтернативных возможностей проектирования, учения и обучения» [11, с. 9].

Фокус 1

«Игра компетенций»: компетентностный подход как проекция идеального образа магистратуры

В момент формирования идеи магистерского обучения некоторые теоретики и практики высшего образования многие надежды на его спецификацию возлагали на внедрение в университетскую профессиональную подготовку так называемого «компетентностного подхода». Нельзя сказать, что в этом направлении усилий не предпринималось. Однако даже поверхностный анализ новых государственных стандартов высшего образования и скорострельных учебных программ показывает их принципиальную содержательно-тематическую ориентированность, вторичность и абстрактность предлагаемых к использованию компетенций, делающих их пригодными для демонстрации, но не для нормирования образовательной деятельности. Особую тревогу в этой связи вызывают данные российских исследователей, изучавших эффективность внедрения компетентностного подхода в практику профессиональной подготовки: «В результате внедрения ФГОС ВПО на основе “компетентностного подхода” высшая школа погружается сегодня в режим имитации, весьма странной околообразовательной деятельности. С обманом в таких масштабах система отечественного высшего образования ещё не сталкивалась. Преподаватели, следуя ФГОС ВПО, вынуждены делать вид, что они гарантируют приобретение учащимися требуемых компетенций в виде способностей; Рособрнадзор же делает вид, что владеет инструментарием оценки этих компетенций и выносит вердикт об эффективности образовательных организаций высшего образования» [8, с. 39]. В этом случае речь идет о полном крушении педагогических надежд не только на спецификацию дидактики магистратуры, но и компетентностного подхода как проекта в целом. Ситуация же перехода магистерского обучения в Беларуси к моделям, базирующимся на идеологии компетентностного подхода, несмотря на ряд оптимистических заверений Министерства образования Республики Беларусь, остается принципиально не изученной и не проявленной.

Фокус 2

Прагматика «инновационного вызова» в образовании: «новое вино» и «старые мехи» в современной магистерской подготовке

Особая озабоченность в связи с состоянием магистерской подготовки в нашей стране вызывает так называемый «инновационный вызов». Требование инновационной переориентации профессиональной подготовки многократно подчеркивается в Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь. В ней делается ставка на интеграцию науки, образования и производства, подчеркивается оперативная необходимость непосредственного включения образования в решение конкретных народно-хозяйственных задач [5, с. 14]. Между тем, как можно заметить, в этом важном государственном документе упущена одна, но весьма существенная деталь. Она касается того, что образование в своем настоящем виде не ориентировано на решение инновационных задач и более того, концепция инновационной подготовки в белорусском университетском образовании не сформирована к настоящему времени даже на идеолого-педагогическом уровне.

Этому (увы!) немало способствует и содержащаяся в Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь технократическая трактовка инновационности. На это обстоятельство в свое время обратил внимание известный белорусский социолог Е. М. Бабосов. Он заметил, что в «последнее время понятие “инновация” превратилось в модный термин, который легко прилагается к сферам науки, производства, военного дела и т. д.» [1, с. 224]. Социально-политическое значение этого термина часто насыщается экономическими, производственными и техническими смыслами, которые, как и всякие другие социальные значения, стремятся к кристаллизации и неизменности. Но, продолжает Е. М. Бабосов, «ни в коей мере не отвергая принципиальной значимости внедрения инноваций в производство и сферу услуг, следует все же интерпретировать [их] в более широком социальном контексте» [там же].

Что означает в этом случае инновационно-ориентированное образование и, в частности, инновационно-направленная магистерская подготовка? (Речь идет, конечно, о психолого-педагогической редакции ответа на этот вопрос.) Сегодня мы далеки от развернутой дефиниции ответа, однако некоторые условия его формулирования могут быть определены уже сейчас. Прежде всего, речь должна идти об ориентации магистерской подготовки на самоизменение условий самого образования.

В лапидарном выражении это звучит как то, что инновационно-ориентированное образование по своему устройству и содержанию должно стать инновационным. Ибо сказано в Писании: «Не вливают... вина молодого в мехи ветхие; а иначе прорываются мехи, и вино вытекает, и мехи пропадают, но вино молодое вливают в новые мехи, и сберегается то и другое» [2, 9–17].

Образовательная инновационность тогда помещается в концептуальное ядро магистерской подготовки, становится мерилем ее качественного состояния и указателем направления изменения. Ее содержание соотносится с изменением характера обучения, переходом из режима воспроизводства в режим развития, усвоение социально-значимой информации уступает место 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 самых разных подсистемах системы образования Республики Беларусь. Таким образом, в трактовке инновационности особое значение приобретает денотация — «участие людей в создании своей практики образования» [7, с. 25]. В данном случае речь идет об образовательных инновациях, изменяющих прежде всего высшее педагогическое образование, педагогическую подготовку второго уровня в сторону его современности. Дискуссия об этом соответствии выступает в свою очередь дидактической формой открытого типа или «пустым означающим».

Фокус 3

«Возвращение коммунальности» и новые сценарии делегирования приоритетных высказываний: полилогические интерактивные практики для современной магистратуры

О чем, собственно, речь?

Поскольку никто не может взять на себя окончательную ответственность за конечный выбор структур и содержания инновационного образования, то его определение оказывается предметом солидарности разрабатывающих их образовательных субъектов. Для этого «инновационное образование» должно выступать топической структурой,

именем, формой, в которую могут помещаться содержательные инвестиции участников. «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, избавленное конкретной референции, а еще точнее... весомо указывающее на неустранимую невозможность полной понятийной репрезентации самотождественности» [14, s. 129]. В отказе преподавателя магистратуры от права на содержательную приоритетность мы видим принципиальную возможность изменения организации магистерской подготовки. В более простом выражении это означает то, что преподаватель магистратуры перестает быть основным источником информации, занимая позиции организатора учебной коммуникации и «играющего тренера».

Отказ от такой пресуппозиции совсем не прост, поскольку связан в свою очередь с трансформацией педагогической идентичности, предрасположенной к авторитетному высказыванию, проявляющемуся, в частности, в приверженности к разъяснению. В этой связи, замечает французский философ Ж. Рансьер, «разъяснение не является всего лишь притупляющим орудием педагогов, но самой связкой социального порядка. Кто утверждает порядок — тот утверждает распределение рангов. Возведение в ранг предполагает разъяснение, распределяющую, оправдывающую фикцию неравенства, единственным основанием которой является её собственное бытие» [12]. Указанное позиционное изменение, как нам представляется, может выступать идентификативным обстоятельством различения педагогических стратегий на первом и втором уровне профессионально-педагогической подготовки. Иными словами, на первом уровне обучения в основном сохраняется традиционная (вертикальная) схема образовательного взаимодействия, тогда как на втором утверждается полилогическая (горизонтальная) интерактивная практика. Между содержанием обучения в этом случае нет прямой преемственности, как нет ее и в формах учебной организации. 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» [13, p. 12].

Фокус 4

Деприватизация образовательного знания в магистратуре: вся власть коммуникативным потокам

Переориентация на коммунальное производство инновационных образовательных условий предполагает и существенное изменение эпистемологического режима функционирования магистерской подготовки. Мы говорим в данном контексте об отказе от понимания знания как частной собственности образовательного субъекта и связанных с этим менталистских предикатов. То есть «в фокусе внимания оказывается место производства знания: текущий процесс координации между людьми. Этим на первый план выдвигается каждомомментный взаимообмен среди собеседников, а значение локализуется внутри паттернов взаимозависимости. Вслед за Витгенштейном можно утверждать, что не существует приватного языка (на котором индивид формулирует значение еще до отношений); наоборот, «язык (и другие действия) обретает смысл в ходе социального употребления и в зависимости от того, как он скоординирован с действиями других» [3, с. 121]. Это означает, что знание в обсуждаемом контексте приобретает статус интерактивного произведения. Если данное изменение определять в когнитивных категориях, 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.

Фокус 5

Деконструкция «дидактических машин»: монтаж и демонтаж учебной среды в условиях неопределенности

Выдвижение в центр дискуссии вопросов специфики инновационно-образовательной магистерской подготовки актуализирует проблемы ее научно-методического обеспечения. Проблема, собственно, связана с дидактической неопределенностью, соприсутствием в образовательном пространстве высшей школы множества дидактических форм. Упомянутая нами раннее исследовательница из Университета Гданьска Д. Ключ-Станьска иронически именуется это новое положение «танцем святого Вита» [10, s. 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 систем разного уровня. Тем самым эпицентром инновационной компетентности магистранта становится проектировочная способность. Последняя, в качестве своего необходимого момента, включает ориентировку в устройстве «дидактических машин», умение производить их деконструкцию. Деконструкция, в свою очередь, обеспечит будущего профессионала набором конструктивных средств, которые впоследствии могут быть использованы в образовательном конструировании. 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-методического сопровождения.

Фокус 6

Генерализация производственной метафоры промышленного типа на педагогические отношения и её последствия

Здесь, однако, появляется еще один фокус анализа концептуально-практической проблематики. Он 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 индустриального 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 индустриализации. Дисциплинирование субъектов образования, обязанных согласованно действовать в условиях фабрично-заводской социальной организации, рождала 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 инновационных решений, связанных с самим образованием. Здесь обнаруживает себя один парадокс. Технологизация дидактической среды, доведенная до своей крайности, приобретает форму пошагового управленческого регулирования учебной деятельности студентов. Кибернетические модели управления, использующие принципы 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 обстоятельства предприимчивости и инициативы, способности к критическому мышлению и самоорганизации в быстро изменяющихся социокультурных условиях. Технологическая регламентация, учет и контроль всех возможных проявлений активности субъектов образования превращается во флаттер, фактор дестабилизации, лишаящий управляемую структуру всех характеристик самодеятельности, принятия решения и выбора. В условиях современного белорусского университета роль такого флаттера все чаще выполняет повсеместно внедренная система менеджмента качества (СМК). Вызывающим удивление выглядит и новое требование Министерства образования Беларуси, запрещающее использовать в университетском учебном процессе литературу, отсутствующую по тем или иным причинам в вузовской библиотеке. И это при наличии активно функционирующего

Сетевого университета стран СНГ, бурно развивающегося академического обмена и неисчислимых видеоресурсов телекоммуникаций.

Совершенно очевидной представляется нам существенная либерализация 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 к тому же и то обстоятельство, что сама методическая поддержка становится предметом образовательного проектирования и апробации.

Системный фокус разработок

Определение базовых функций научно-методического сопровождения инновационной магистерской подготовки

Вопрос о научно-методическом обеспечении инновационно-ориентированного образования мы выносим на обсуждение в качестве центрального для инициации движения педагогического сообщества в выше обозначенном направлении. Он, разумеется, содержит в себе множество аспектов, среди которых в заключение мы бы хотели вынести, как нам представляется, главный. Это проблема базовых функций научно-методического сопровождения инновационной магистерской подготовки. Сложность их определения возникает в связи с неопределенностью потенциальных образовательных проектов, а также их связанность с условиями текущего обучения. В этой связи большая часть методической работы может быть организована вокруг двух основных взаимосвязанных функций: гуманитарной поддержкой деконструкции/проектирования и экспертизой их результатов.

Первая заключается прежде всего в создании условий, стимулирующих ситуационный и образовательный анализ, помощи в проблемном самоопределении, создании коммуникативной среды, обеспечивающей генерацию проектных образовательных идей и конструктивных решений. Вторая, поскольку инновационная деятельность связана с нарушением устоявшихся границ и отсутствием четких критериев ее оценки и норм реализации, а также процедур взаимодействия, может воплощаться в двух формах: экспертизы интерпретирующей и понимающей.

Интерпретирующая экспертиза направлена на спецификацию объекта экспертизы, встраивание инновации в контекст действующих в университете программ, определение следствий ее внедрения.

Интерпретирующая экспертиза имеет дело с проектами, которые либо уже получили авторскую интерпретацию, либо ориентированы на ее возникновение в ходе экспертного взаимодействия. «С точки зрения исследовательской методологии, такая [экспертная] позиция предполагает не только присутствие спекулятивного содержания в работе авторов экспертного проекта, “достраивающих” интенции информантов до некоторой теоретической модели, но и артикуляцию проективных способностей самих информантов, которые фактически и являются авторами конструируемой модели» [6, с. 26].

Понимающая экспертиза, в свою очередь, возникает в ситуации неполноты экспертного знания и невозможности создания 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 возможных (в том числе и негативных) следствий. Значение понимающей экспертизы возрастает по мере того, как в магистерском обучении возрастает ценность беспрецедентных инноваций. Вопрос об институциональном оформлении научно-методической позиции и ее обеспечении мы оставляем открытым, заметив лишь, что функции гуманитарной поддержки и экспертизы первоначально принадлежат преподавателю. По мере развития учебного процесса они могут и должны быть переданы магистрантам.

Заключение

Завершая наше приглашение к дискуссии, мы бы хотели еще раз обозначить важные, как нам представляется, направления обсуждения.

Во-первых, это идеология магистерской подготовки инновационно-образовательного типа, ее ситуационные и теоретические основания, во-вторых, это эпистемология инновационно-образовательного типа, формы знания и принципы их соорганизации в учебном процессе и, наконец, праксеология обучения в магистратуре, границы ее формализации и нормирования, разработка, анализ и оценка способов учебно-практической работы студентов.

В качестве относительно самостоятельных вопросов обсуждения мы видим:

– конститутивы и контексты образовательных отношений второй ступени высшего образования;

– проблему открытости учебного процесса инновационного типа;
– вопросы соотношения профессионального и образовательного знания, их использование в образовательных и внеобразовательных условиях.

Особую значимость мы бы хотели придать проблематике различий в научно-методическом обеспечении образовательного процесса на первой и второй ступенях высшего образования, в том числе и вопросу о необходимости при инновационном обучении учебных программ, а в случае положительного ответа на него, об их структурных особенностях и способах использования.

Литература

1. *Бабосов, Е. М.* Основные принципы становления национальной инновационной педагогической системы в Беларуси / Е. М. Бабосов // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика : материалы V междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 окт. 2011 г. / БГПУ имени М. Танка ; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко. – Минск : БГПУ, 2012. – С. 424–426.
2. Библия. Новый Завет. Евангелие от Луки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.av575.ru/bible.html>. – Дата доступа : 19.04.2019.
3. *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.
4. *Корчалова, Н. Д.* К вопросу об инновационно-образовательной компетентности педагога-магистра / Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 69–76.
5. О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы : Указ Президента Республики Беларусь от 31 января 2017 г. № 31 // Национальный реестр правовых актов, № 1/16888 от 2 февраля 2017 г.
6. *Прозументова, Г. Н.* Экспертиза образовательных инноваций / Г. Н. Прозументова [и др.]. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2007. – 156 с.
7. *Прозументова, Г. Н.* Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г. Н. Прозументова. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2016. – 412 с.
8. *Сенашенко, В. С.* Компетентный подход в высшем образовании: миф и реальность / В. С. Сенашенко, Т. Б. Медникова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5 (202). – С. 34–46.
9. *Уайт, Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт ; пер. с англ. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитонова. – Екатеринбург : УралГУ, 2002. – 528 с.
10. *Klus-Stańska, D.* Polska rzeczywistość dydaktyczna — paradygmatyczny taniec św. Wita / D. Klus-Stańska // Paradygmaty współczesnej dydaktyki. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 62–73.
11. *Klus-Stańska, D.* Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce / D. Klus-Stańska. – Warszawa : PWN SA, 2018. – 278 s.
12. *Rancière, J.* Le Maître ignorant — Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle / J. Rancière. – Paris : Fayard, 1987. – 148 p.

13. *Rancière, J.* Le spectateur émancipé / J. Rancière // Le spectateur émancipé. Paris: La Fabrique éditions, 2008. – P. 7–29.

14. *Szkudlarek, T.* Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. („Puste znaczące” a pedagogika kultury) / T. Szkudlarek // Forum Oświatowe. – Numer specjalny. – 2008. – S. 125–139.

A. A. Palonnikau, D. Yu. Karol, N. D. Korchalova

Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank (Minsk,
Belarus)

IN WHAT SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE NEEDS OF
MASTER'S TRAINING OF INNOVATIVE TYPE?
(INVITATION TO TALK)

Abstract. The main objective of the article is the contextualization and conceptualization of scientific and methodological support for the development of the second stage of higher pedagogical education of the Republic of Belarus. It is argued that the orientation toward the development of vocational training at the pedagogical university is consistent with the specific organization of scientific and methodological support of innovative forms of the educational process, due to the transition of training to the second stage in the mode of self-education. This transition means the need for a new edition of educational programs, changing the format of educational communication, as well as the modification of the managerial position of the teacher. The practice of self-education implies the rejection of the latter's right to meaningful priority and its reorientation of pedagogical activity from the management of educational actions of the student to the processes of organization of the educational environment. Scientific and methodological support in this regard begins to be built according to the model of counseling and pedagogical support of the processes of self-education of students and examination of products of innovative educational activity of students.

Key words: innovation and educational process, scientific and methodological support, self-education, open educational environment, expertise and humanitarian support of educational innovations.