

ГАСАНОВА РЕНАТА

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТРАЕКТОРИИ**



© 2020 – Гасанова Рената Р. (текст, введение),
Арпентьева Мариям Р. (введение)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from both the copyright owner and the publisher.

Requests for permission to make copies of any part of this work should be e-mailed to: altaspera@gmail.com

В тексте сохранены авторские орфография и пунктуация.

Published in Canada by Altaspera Publishing & Literary Agency Inc.

О книге. *В монографии представлены результаты работы автора, посвященной исследованию современного образования, в том числе проблемам индивидуальных образовательных траекторий. Монография может быть интересна и полезна для студентов, аспирантов и преподавателей факультетов педагогики, психологии, социальной работы и социальной и иных специалистов и интересующихся проблемами продуктивной и эффективной дидактической коммуникации.*

Гасанова Р.Р. Индивидуальные образовательные траектории. Научная монография / Введение – Арпентьева М.Р. и Гасанова Р.Р. – Канада, Торонто: Издательско-литературное агентство Альтасфера, 2020. – 204 с. (9,5 а.л.). ISBN 9781716376696

Gasanova R.R. Individual educational trajectories. Scientific monograph. – Canada, Toronto: Altasfera Publishing and Writing Agency, 2020. – 204 p. ISBN 9781716376696

Языки публикации: русский, английский

Рецензенты:

Казанжи Мария Иосифовна – доктор психологических наук, профессор, профессор Института психологии Южноукраинского национального университета имени К.Д. Ушинского, (Одесса).

Меньшиков Петр Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского (Калуга).

©Гасанова Р.Р.

ВВЕДЕНИЕ

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), профессор кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (Калуга), mariam_rav@mail.ru

Гасанова Рената Рауфовна, кандидат психологических наук, профессор РАЕ, зам.декана факультета педагогического образования, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (Москва, Россия), renata_g@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ И ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА

Современная практика образования ищет пути оптимизации своей работы. Как отмечают исследователи современного образования, социальные институты должны эволюционировать для работы с вызовами и возможностями меняющегося настоящего и неизвестного, непредсказуемого будущего. Тысячелетняя история педагогических изысканий, в том числе исследований путей оптимизации образования в философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и иных науках позволяет выделить несколько ведущих смысловых ориентиров, представляющих собой континуумы принципиальных для разработки и реализации программ, методов и методик образования (аспектов). Выбор актуальной точки на каждом из континуумов тесно связан с происходящими в сообществе процессами. Так, в эпоху постмодерна, в том числе в момент перехода к постпостмодерну, разочарование в идеалах Просвещения, одним из которых является тотальная рационализация социальной жизни, побудило целый ряд современных философов и ученых, писателей и иных представителей искусства трансформировать понимание самого человека как *homo sapiens* и перейти к плюральной концепции человека.

Десакрализация или трансгрессия – один из феноменов, описываемых в экзистенциализме, сопровождает этот процесс «плюрализации», а также связан с коммодификацией, консюмеризацией и иными видами прагматизации жизни, удалению из жизни нравственных императивов *ad hoc* как отживших и иллюзорных, к превращению *homo sapiens* в ряд подвидов, включая *homo officialis* и *homo dominus*. Человек служебный, *homo officialis*, лишен и сознания, и нравственности. Человек-хозяин обладает сознанием, но лишен нравственности. *Homo moralis* – рудимент предшествующих веков, обреченный, с точки зрения раба и хозяина, на выживание. Современное начальное, среднее высшее образование в странах бывшего СССР, Россию и т.д., переживает интенсивный кризис. Оно все больше десакрализуется и коммодифицируется («монетизируется» или «коммерциализируется»), все больше выступает не институтом культуры и развития человека, а институтом формирования «человека служебного».

Ключевые слова: образование, бизнес, стандартизация, вариативное обучение, методическое обеспечение образования, воспитание, фундаментальное ядро, индивидуальность, смерть университета, компетентностный подход.

Arpentieva Mariam Ravilievna, grand doctor (Grand PhD) of psychological Sciences, associate professor, corresponding member of the Russian academy of natural sciences (RANS), professor of the department at the development and education psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University, (Kaluga), mariam_rav@mail.ru

Gasanova Renata Raufovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of RANS, Deputy Dean of the Faculty of Education, Researcher, Faculty of Pedagogical Education, M.V. Lomonosov Moscow State University, (Moscow, Russia), renata_g@bk.ru

THE PROBLEMS OF EDUCATION OF THE XXI CENTURY

Modern educational practice is looking for ways to optimize its work. According to researchers of modern education, social institutions must evolve to deal with the challenges and opportunities of a changing present and unknown, unpredictable future. The thousand-year history of pedagogical research, including studies of ways to optimize education in philosophy, culturology, sociology, pedagogy, psychology and other sciences, allows us to identify several leading semantic landmarks that are continuums of principle for the development and implementation of programs, methods and techniques for the formation of aspects. The choice of the current point on each of the continuums is closely connected with the processes taking place in the community. So, in the postmodern era, including the moment of transition to post-postmodernism, disappointment in the ideals of the Enlightenment, one of which is the total rationalization of social life, prompted a number of modern philosophers and scientists, writers and other representatives of art to transform the understanding of man himself as *homo sapiens* and go to the plural concept of man. Desacralization or transgression, one of the phenomena described in existentialism, accompanies this process of "pluralization", is associated with commodification, consumerization and other kinds of pragmatization of life, the removal from the life of moral imperatives *ad hoc* as obsolete and illusory, the transformation of *homo sapiens* into a series of subspecies, including *homo officialis* and *homo dominus*. A service man, *homo officialis*, is devoid of both consciousness and morality. The man-master has a consciousness, but is devoid of morality. *Homo moralis* – a vestige of previous centuries, doomed, from the point of view of the slave and the master, to survival. Modern primary, secondary higher education in the countries of the former USSR, Russia, etc., is experiencing an intense crisis. It is increasingly desecralized and commodified ("monetized" or "commercialized"), is increasingly not the institution of human culture and development, but the institution of the formation of a "service person" («man serving»).

Key words: education, business, standardization, variable training, methodological support of education, upbringing, fundamental core, individuality, competence approach.

Введение. Разочарование в идеалах Просвещения, одним из которых является тотальная рационализация социальной жизни, побудило целый ряд современных философов и ученых, писателей и иных представителей искусства трансформировать понимание *homo sapiens* и перейти к плюральной концепции человека. Десакрализация или трангрессия – один из феноменов, описываемых в экзистенциализме, сопровождает этот процесс «плюрализации», связан с коммодификацией, консюмеризацией и иными видами прагматизации жизни, удалению из жизни нравственных императивов *ad hoc* как отживших и иллюзорных, к превращению *homo sapiens* в ряд подвидов, включая *homo officialis* и *homo dominus*. Человек служебный, *homo officialis*, лишен и сознания, и нравственности. Человек-хозяин обладает сознанием, но лишен нравственности. *Homo moralis* – рудимент предшествующих веков, обреченный, с точки зрения раба и хозяина, на выживание. Современное начальное, среднее высшее образование в странах бывшего СССР, включая Молдову, Россию и т.д., переживает интенсивный кризис. Оно все больше десакрализуется и коммодифицируется («монетизируется» или «коммерциализируется»), все больше выступает не институтом культуры и развития человека, а институтом формирования «человека служебного». В процессе активной и всесторонней коммодификации, оно превратилось в сферу бизнеса (Бок Д., 2003 Джерджен К.Дж., 2000; Чайчук Е.О., 2016; Erasmus+, 2016): государственная бюрократия, корпорации и предприятия разных уровней активно вмешиваются в процессы образования, стремясь деформировать процессы управления образованием само образование на самом «начальном этапе»: отбор профессиональных, соответствующих определенной организационной культуре кадров переходит в формирование этих кадров, начиная с вузовского и заканчивая средним и начальным образованием. При этом образование превратилось

в продажу образовательных услуг, а абитуриент и его семья – в покупателей этих услуг. Будучи таковыми, желая оставаться «валидным» в мире корпоративных запросов, потребители образования выбирают модели и формы образования, которые бы позволяли им встроиться в систему «наилучшим образом»: наилучшим для корпорации и, отчасти, для самого себя. Однако, возможностей ориентироваться на «самого себя» в мире стандартизаций и сертификаций остается все меньше времени и места: соответствие или несоответствие стандартам, в том числе стандартам управления, создает новую зону квинринга. В квиры (странные»), а также в члены «маргинальных» сообществ зачисляются те, кто перешел, не соглашаясь с образованием – торговлей. Стандартизация создает разрыв между человеком как более или менее «неповторимой» индивидуальностью, самоуправляемой и активной системой и человеком как членом корпорации, «частью» бизнеса, производства, пассивным «винтиком» системы. Особенно это заметно там, где управление образованием оказывается остается таким же низко концептуализированным, как и было: стратегия современного буржуа и бюрократа, обслуживающего буржуа, заключается в сиюминутном беспрепятственном личном обогащении, преобладании тактических, а не стратегических приоритетов.

Основная часть исследования. Сиюминутность запросов «времени», запросов государства бизнеса конкретной страны эпохи, отрицает стратегии и концепты управления: нужна непосредственная и наставником–консультантом, помогающим обучающемуся научиться добывать знания самостоятельно, тем самым организуя у него способность к образованию через всю жизнь; в традиционном образовании преподавание является важным элементом обучения, но в образовании максимальная прибыль (нажива). Ради наживы продается и покупается все и вся. И как бы не были оптимистичны специалисты, пытающиеся увидеть «хорошее» в торговле знаниями, умениями и ценностям, а также документами о них наличии (об образовании), бюрократ бизнесмен от образования никогда не поставит свои интересы рядом с интересами культуры и человечества.

Современные ожидания по поводу образования как бизнеса хорошо отображает следующая цитата, обнаруживающая целую систему иллюзорных деклараций:

«В связи с тем, что образование становится бизнес-процессом, меняются и его черты: основанием для стратегии управления в традиционном образовании является документы, имеющее законодательную основу <...>, в образовании как бизнес-процессе создание стратегии исходит из ситуации запроса на ту или иную образовательную услугу; в традиционном образовании обучение заключается в получении уже существующих знаний, образование в условиях рынка же ставит задачей сделать обучение ни чем иным как созданием нового знания, при котором обучаемый получает что-то для себя лично из того что он уже умеет делать; в традиционном образовании преподаватель является «знатоком» передающим знания обучающемуся, <...> система образования в условиях рынка делает преподавателя «как бизнес-процессе акцент ставится непосредственно на обучение, преподавание становится средством обучения; традиционное образование основано на анализе причинно–следственных связей, т.е. анализе прошлых достижений, при образовании в рыночных условиях направленность обучения становится форсайтом; в традиционном образовании за ошибку обучающегося следует наказание неудовлетворительной отметкой, в современной рыночной системе образования ошибка поощряется как возможность нахождения нового пути решения той или иной задачи, т.е. поощряется развитие креативного мышления; в традиционном образовании организация учебного процесса строго дисциплинирована и регламентирована, в образовании как бизнес-процессе это исходит из учебной ситуации – из проблемы; и наконец, в традиционном образовании управление образовательной организацией представлено вертикалью власти – иерархией управления, тормозящей развитие организации в рыночных условиях, образование как услуга требует применения особых бизнес-технологий в управлении – тимбилдинга: командное управление – основа качества и конкурентоспособности организации на рынке образовательных услуг» (Чайчук Е.О., 2016, с. 120).

Поскольку данная цитата кочует из источника в источник, постольку, очевидно, речь идет о некоем программном документе-первоисточнике, задавшем рамку «требуемого» понимания происходящего последние десятилетия тотального развала образования в странах бывшего СССР в качестве «реформ» и «нового этапа развития». Мы где-то и когда-то незаметно перескочили с бизнес-образования на образование-бизнес и по какой-то причине решили, что образование «также должно быть ориентировано на рыночные процессы» (Шпилева И.Е., Анисимова Т.С., 2015, с. 195-196).

Жонглирование словами стало не просто развлечением, а массовым повальным занятием «реформ» образования в конце XX – начале XXI века. В России существует «не рынок, а <...> «муляж рынка», представляющий собой «извращенную рыночную экономику, отдельные рынки не сливаются, а существуют независимо друг от друга и организуются лишь в интересах предпринимателей» (Айвазов А., 2007, с. 4).

Параллельно существует не университетское образование и наука, а науки образования: то есть – муляжи, симулякры и того, и другого. При этом богатство культуры, богатство мира, его тайны теряют интерес: интерес вызывает то, что приносит прибыль. Тайны интересны постольку, поскольку позволяют сохранять status quo или наращивать власть, привлекательность, авторитетность (социальные и человеческие капиталы, подлежащие «конвертации» – продаже). Сошлемся также на слова И. Грачева: «<...> Одна из причин, почему знания не превращаются в товар, в инновации, заключается в том, что внутренний рынок потребления знаний в России чрезвычайно невелик. Если оценивать в целом, то рынок инноваций окажется очень скромным – всего около 10 млрд долларов. Для того чтобы инвестировать в эту отрасль 50–60 млрд долларов (то есть сопоставимо с сырьевыми отраслями) надо продавать товаров на порядок больше – на 500 млрд долларов. Даже если рассчитывать на меньший объем продаж (в пределах 200 млрд), то и таких рынков внутри страны пока что нет. И долго еще не будет» (Грачев И., 2007, с. 13). Да и не нужно: деньги есть, рабы есть, культура «нравственная экономика и политика», креативная, а сервильная цели школы и вуза, науки и инноваций, – уже

излишни. «Образовательный прорыв» оборачивается своим истинным лицом: «образовательный обрыв». Уровень образования – падает составляет 4-2,5 % (!) от уровня СССР в середине XX века. Не лучше дело в самом Евросоюзе (Англии) а также США, с которым мы так стремимся интегрироваться и на которых хотим походить: «Пока профессора трансформируются в менеджеров, студентов превращают в потребителей <...> Заслуги науки равны тому, сколько денег вы можете на неё собрать, а образованный студент теперь по определению тот, кто способен найти работу» (Иглтон Т., 2015, с. 23-24). Как отмечает Ю.П. Савельев, основное препятствие модернизации (в том числе и в инновационной деятельности) в следующем: «По сути дела все поправки к законам (в сфере образования – А.М.), и в том числе касающимся автономных образовательных учреждений, были направлены на тотальную коммерциализацию учебного процесса и превращение системы образования из основной отрасли, которой занимается государство, в сферу услуг. Таким образом, образование в нашей стране превратилось из объекта в субъект» (Савельев Ю.П, 2007, с. 3). К сожалению, в современном мире многие страны идут по этому пути. «То, что студенты нередко воспринимают себя и (или) своих родителей потребителями, – далеко не заблуждение, поскольку современный Университет все больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребителски ориентированную корпорацию» (Ридингс Б., 2010, с. 25).

Превращение образования в «образовательную услугу» – это деформация сути университетской деятельности. «<...> Университеты и институты высшего образования подчиняются отныне, – пишет Ж.-Ф. Лиотар, – требованию формирования компетенций, а не идеалов <...>. Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам» (Лиотар Ж.-Ф., 1998, с. 118).

Пропаганда «руин» строится на риторике «самореализации» и «заботы о человеке», но на самом деле не имеет к ним

никакого отношения. М. Стронг пишет, что «Человечество должно начать относиться к образованию, как к нормальной рыночной услуге <...> смысл образования в том, чтобы взять молодого человека и подготовить его к жизни. Ни в коем случае не говорить ему, что делать, а просто дать ему навыки – включая и академические, – которые позволят ему быть успешным, счастливым и востребованным в нынешнем, а не прошлом, столетии» (Стронг М., 2014, с. 1). Казалось бы, вполне здравая позиция. Позиция, которая, оказывается, ведет нас к любимому американскому слогану «лучший в» (вариант – «сделавший сам себя» – *best of the world/ self-made man*): «<...> Чтобы реализоваться, человеку нужно блистать в чем-то – не более того <...> человек должен понять, что у него выходит лучше всего, и найти какой-то спрос на свою деятельность (Стронг М., 2014, с. 1). Оказывается, вся эта «самореализация» нужна только для поиска ниши и удовлетворения спроса иных потребителей. Ничто иное в «блистании» ценности не имеет: «красивая жизнь» стоит дорого, но если не замечать отсутствия человеческого, культурного смысла такой «самореализации», если не замечать, что пропаганда уникальности касается именно уникальных ситуаций людей, то можно попробовать «взять от жизни все». Не взирая на то, что взять не можешь, не нуждаешься и не понимаешь – что берёшь и зачем. Слово «дать» (служить, дарить, творить, здесь явно неуместно, поскольку означает труд и развитие вне ниши, вне «блеска».

Однако, как сформулировал еще О. де Бальзак, блеск сопутствует с нищетой, а также – осуществляется в рамках отношений купли и продажи («блеск и нищета – это блеск и нищета куртизанок») (Бальзак де О., 1954). Замечание о том, что «Один из самых важных навыков в XXI веке – это нахождение новых рыночных ниш. Каждый человек должен быть хотя бы немножко предпринимателем», совсем не соответствует следующему утверждению: «Наша задача – переключиться со внешней мотивации и внешних стандартов на внутреннюю мотивацию и внутренние стандарты» (Стронг М., 2014, с. 1). Не вполне ясно, каким образом «внешний блеск» может стать внутренним стандартом: разве что в результате маркетинговых ходов, хорошо описанных тем же

О. де Бальзаком и активно развиваемых транснациональными корпорациями. И уж наверняка развиваемых – не в целях дать, облагодетельствовать жаждущего «блеска» потребителя. Однако, М. Стронг очень хорошо чувствует парадокс: «Большинство людей, которые верят в прогрессивные образовательные методики, не верят в рыночную экономику, а большинство людей, которые верят в рынки, отказываются допускать, что возможны принципиально иные, лучшие системы образования» (Стронг М., 2014, с. 1), хотя не может его объяснить. Объясняет ее другая сторона его же высказываний: чтение и окружение себя людьми, которые обладают знаниями в разных областях, вполне способно заменить годы, проведенные за партой, в школе и вузе. Мы можем учиться по-разному, но формализм, в том числе превращение образования в бизнес и торговлю, проблему не решают, а ухудшают. Можно не любить что-то в образовании как процессе ретрансляции культуры, но ретрансляцию этой культуры отменить нельзя. И обучение у людей, знающих о мире больше желающего блистать потребителя – тоже.

Ребенок без взрослого вырастает Маугли. Ребенок в среде торгующих собой и миром взрослых – Иудой. Отказ от нравственных норм, от запретов предписаний культуры – достижение состояний неидентифицируемых, не рефлекслируемых как таковых подлости и одичания – тот феномен, который мы уже отмечали, – неизменные атрибуты «рыночного» образования. И одичание подлости, как мы видим из симпровизированного нами «диалога» М. Стронга и Т. Иглтона, начинается не с учеников. С учителей. С администрации. С общества и государства. Некоторые страны – Швеция, Финляндия, Голландия – понимают и изъяны, и достоинства всеобщего образования и пытаются сделать систему более гибкой поднимают планку требований к культуре отношений в школе, к методикам образования воспитания. У них получается – новое чудо. Большинство же государств корпораций по всему миру монополизировали право назначать содержание, формы, размеры и «стоимость» образования: сведя само образование к возможно «большему минимуму», а его оплату – к максимуму (Иглтон Т., 2015; Стронг М., 2014). Описывая «университет в руинах»,

Б. Ридингс отмечает: «Университет <...> становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский Союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией» (Ридингс Б., 2010, с. 12). Это – означает конец автономии университета как корпорации преподавателей и студентов. Превращение университета в корпорацию по продаже «образовательных услуг» (Долженко О., 1995, с. 13-14) влечет ряд последствий: ориентация учебных планов форм образования на вкусы потребителя, борьба университетов за рынок с помощью рейтингов и рекламных кампаний; оценивание преподавателей студентами, а также сокращение объема предоставляемых студентам знаний во имя последующей его дополнительной продажи под вывеской «непрерывного образования»; сокращение времени обучения, и навязывание ему «логики учета» (Лиотар Ж.-Ф., 1998, с. 202, 211), борьба университетов за исследовательские гранты, основные шансы в этой борьбе имеют быстро высоко окупаемые проекты т.д. (Бок Д., 2003, Долженко О., 1995).

Этому часто можно противопоставить лишь «отдельные паллиативные меры», способные немного отсрочить окончательную гибель университета: постмодернистская методология субъективистского препарирования знания и процессов его общественной трансляции («дереференциализация», «деконструкция», «шизоанализ»), которая поддерживает иллюзию свободного духовного творчества, но реально завершает процесс разложения науки и образования под управлением транснационального капитала, снявшего с себя какие-бы то ни было социальные и культурные обязательства.

Тема «кризиса» и «конца» университета, проблемы взаимодействия университета и власти (бизнеса) и утраты университетом духа свободы, изменения сути «идеи университета» как множественного феномена, а также проблемы массовизации образования как проявления «восстания масс» и необходимости формирования «нравственных специалистов», то есть личностей, способных противостоять натиску масс, популярны в течение всего XX

века и ранее (работы Ф. Ницше, Х. Ортеги-и-Гассета, М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Ясперса, А.Н. Уайтхеда, В. Гумбольдта, Дж. Ньюмена, Ж.-Ф. Лиотара, Б. Ридингса (Дюркгейм Э., 1991; Лиотар Ж.-Ф., 1998; Ридингс Б., 2010).

В России и мире многими ангажированными ТНК и «большим бизнесом» учеными превозносятся идеи Дж. Дьюи и иных исследователей и мыслителей, многими легко заменяется «служение» на «обслуживание». Опасность этой «игры слов» иллюстрирует Э. Дюркгейм, который не будучи наивным, связывал с развитием специализации образования возникновение новой нравственности, когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого» (Дюркгейм Э., 1991, с. 378). «Новая нравственность» оказалась старой безнравственностью.

К. Манхейм на примере фашизма описал плоды деятельности больших и маленьких «вождей»: специализация, нейтрализующая интерес к реальным проблемам и путям их разрешения и терпимость (объективность), настаивающая на важности развитии способностей «блистать», способствует на самом деле подавлению сознания / рефлексии: «нельзя спасти автономию личности, пренебрегая анализом социальных условий, в которых человек должен жить и выжить» (Манхейм К., 1994, с. 480).

Поэтому очевидно, что целью образования не может становится достижение «роботоустойчивости» человека, также как война с искусственным интеллектом, при всем желании ее романтизировать и спровоцировать, не должна становиться целью развивающегося человечества.

Развитие цифровых технологий и робототехники, по мнению многих педагогов-прагматиков, ставит перед образованием задачи трансформации и создания так называемого «роботоустойчивого» обучения («robot-proof» education), формирующего конкурентоспособного по отношению к роботам, цифровым и биотехнологиям специалиста. Развитие образования, по мнению создателя этой концепции, должно осуществляться в направлении поиска и помощи учащимся в поиске и освоении новых специальностей, в формировании комплексной компетентности (Aoun J., 2017), развития гуманистики (humanics) – науки и практики

подготовки студентов к деятельности и конкуренции на рынке труда, в котором умные машины (smart machines) работают вместе с людьми-профессионалами (human professionals), развития их творческих способностей и гибкости в личностной и профессиональной сферах (creative mindset, mental elasticity).

Основные аспекты гуманистики и робото-устойчивого образования включают представление о «новой грамотности» (new literacies) – компетентности в сфере гуманистики, труда в окружении и/или при помощи и/или в конкуренции с роботами (Арпентьева М.Р., 2018а; Арпентьева М.Р., 2018b; Арпентьева М.Р., Тащева А.И., Гриднева С.В., 2018). Она включает комплексную грамотность в отношении данных, технологическую грамотность и грамотность в отношении людей (data literacy как способность использовать данные, а также понять их ограничения / возможности, technological literacy, знания и умения в сфере математики и физики, программирования и фундаментальной инженерии, а также геномики и генетического кодирования в биотехнологиях – “bathtub biotech”; and human literacy, способность общаться, строить отношения я с другими людьми и использовать человеческий потенциал в целях благополучия и гармонии жизни). Студентам нужна грамотность в сфере данных, для того, чтобы управлять большими потоками информации, им нужна технологическая грамотность, чтобы знать, как работают их машины и управлять их работой, а также им нужна человеческая грамотность – в том числе гуманитарные науки, науки о коммуникации и знания и умения в сфере дизайна – чтобы понимать как функционирует и развивается общество, каждый человек в нем (Aoun J., 2017, p. 57).

Возможности обучения в течение всей жизни должны развивать, поддерживать способности человека адаптироваться к изменениям: единственная уверенность в будущем – это уверенность в изменениях. Высшее образование, основанное на такой новой грамотности, идеях гуманистики, может помочь студентам жить и работать в условиях перемен и благодаря переменам. Эта идея, по мысли ее создателя, служит целям защиты человека как профессионала от «устаревания» в окружении и «в руках» роботов и иной цифровой техники (protecting graduates from obsolescence at the hands (effectors) of

robots). Уже в школе будут практиковаться стажировки, школа объединяется с вузом (school's "co-op" program) (Арпентьева М.Р., 2018а; Арпентьева М.Р., 2018b; Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В., 2018).

В дополнение к этим «гуманистикам» в наборе инструментов востребованного на рынке труда профессионала будущего Дж. Эйун выделяет четыре «когнитивные способности»: 1) «критическое мышление» (critical thinking), которое заключается в том, чтобы умело анализировать идеи, а их плодотворно затем применять», пересматривая основы деятельности и границы систем (Aoun J., 2017, p. 62); 2) системное мышление (systems thinking), которое «видит детали и всю картину, обуславливает умственную силу, дающую возможность измерить сложность проблемы, а также сверить свое понимание в нескольких направлениях» (Aoun J., 2017, p. 66); 3) предпринимательство (entrepreneurship), как «базовый потенциал для всех учащихся в колледже», функционирующий «в двух измерениях» – анализ «традиционных, стартовых моделей» и «контекстов деятельности тех или иных институтов» и предприятий» (Aoun J., 2017, p. 67); а также 4) «культурная ловкость» (cultural agility), «мега-компетентность, позволяющая профессионалам успешно работать в межкультурных ситуациях» (P. Caligiuri), которая «требует глубокого погружения в культуру, дающей возможность легко вписаться в деятельность разных мультикультурных групп или строить сотрудничество / управлять людьми, которые имеют совершенно разные стили и цели жизни, необходимо погружение в многокультурную среду, которое позволяет студентам стать более многокультурными и достигать высокой гармонии, эффективности и продуктивности в общении с людьми разных культур. Однако, если гуманистические модели акцентируют важность избегания инструментально-эксплуататорского, консюмеристского отношения к себе и миру (рекомендуя «быть а не иметь») (Aoun J., 2017, p. 71), то в этой системе ведущим моментом является предпринимательство, в том числе как умение навязывать свою власть и добиваться от людей и машин (люди и машины рядоположены как объекты управления) нужных результатов

(Арпентьева М.Р., 2018a; Арпентьева М.Р., 2018b; Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В., 2018).

Предпринимательство как требование означает, что университеты могут стать огромными аккумуляторами предпринимательского опыта, могут инкубировать таланты учащихся как предпринимателей и помогать им налаживать связи людей в профессиональном, деловом мире: «Университеты, с их критическими массами активных умов, являются (потенциально – А.М.) идеальными предпринимательскими экосистемами " (Aoun J., 2017, p. 69). Для этого преподавательский корпус должен преодолеть иллюзию всезнания и всеумения и свое высокомерие, основанное на этой иллюзии, стать более реалистичным и более понимающим реальные возможности и трудности производства, работы персонала и продаж и т.д. Нужно развивать умения и знания о том, как работать в ситуации неудач, поскольку сейчас обычно примерно 9 из 10 предприятий, организованных вузовскими специалистами, терпят неудачу. Знания и умения университета должны формировать “baseline capacity” – базовые способности, используя которые человек может использовать в своей жизни.

Однако, даже зарубежные ученые критикуют «роботоустойчивое образование». Как кажется, американские и европейские корпорации и «благотворительные программы не могут отказаться от того, что оказалось основой их величия в XX веке: как известно, в конце XIX века многие педагоги согласились, что роль школ и вузов состоит в том, чтобы подготовить школьников и студентов к монотонности и стрессам повседневной работы на фабриках и т.д.

Современные разработчики форсайт-проектов российского образования также разделяет эту идею, восхищённо утверждая, что помимо Дж. Дьюи и его сторонников, а также введения медиатехнологий, ничего особенно значимого в современном образовании XX века и сейчас не происходило и не происходит. Компрадорская буржуазия всего мира активно отыгрывает назад утерянное ею в момент разгрома фашизма во Второй мировой войне: срыв тотального геноцида человеческого населения и ограничение власти корпораций сорвали планы тотальной власти. Сейчас, благодаря развалу

СССР, возникла новая возможность, в том числе возможность прямого уничтожения населения этой страны. Она и реализуется сейчас, под эгидой компрадорского правительства России и иных стран бывшего СССР. Это происходит именно так, как писал об этом более века назад Э.П. Куббери, «Каждое производственное предприятие, которое выпускает стандартный продукт или ряд продуктов любого типа, поддерживает экспертов по эффективности, чтобы изучить методы процедуры и измерить и проверить результаты своих работ. Такие люди в конечном итоге приносят производственным предприятиям большие доходы, оптимизируя процессы и процедуры, а также подготовку рабочих для получения продукции большего объема и качества. Наши школы – это, в некотором смысле, заводы, в которых сырые продукты (дети) должны формироваться и формироваться в продукты для удовлетворения различных жизненных потребностей. Спецификации для производства исходят из требований цивилизации XX века, и задача школы состоит в том, чтобы формировать своих учеников в соответствии с той или иной спецификацией. Это требует инструмента, специализированного оборудования, непрерывного мониторинга производства, чтобы увидеть, соответствует ли продукт требованиям, требует устранения отходов в производстве и большого разнообразия продукции» (Cubberly E.P., 1905 /2014, p. 338). Образование воспринималось как тотальное подчинение личности, наряду с тюрьмами, СМИ и психиатрическими клиниками (всей «медициной»). У столь любимого российскими форсайт-ловкачами «педагога» Дж. Дьюи была предостерегающая от иллюзий фраза – обращение к педагогам мира, которая говорила о том, что они должны признать свою роль в этой ситуации. Он писал: «Каждый учитель должен понять, что он социальный слуга, выделенный для поддержания надлежащего общественного порядка и обеспечения правильного социального роста» (Dewey J., 1897 /2017, p. 45). Когда же власть и стандарт достигнуты, то можно повышать стандарты, поднимать планку: цели образования должны быть сосредоточены на потребностях промышленности и экономики в целом. Развитие человека дозируется не им, а нуждами

экономики, то есть – компрадорской буржуазии. А образование, ориентированное на потребности студентов, остается «за кадром», постепенно изгоняется и изживается вместе с его носителями. Это, прагматически-эксплуататорское видение, которое, к сожалению, явно разделяет и Дж. Эйун, сужает рамки его концепции.

На самом деле, человечеству, очевидно, необходим пересмотр сути управления и роли «топ-менеджмента и «C-suite», то есть верхних уровней корпоративного управления, включая научное управление и размышления обосновывающих геноцид «Римских» и иных «клубов». Верхние уровни управления ведут государства и страны, корпорации и предприятия к коллапсу. Вместо репрессивного и упивающегося властью и беззаконием правленческого монолита необходимо введение интересубъективных, партисипативные технологий, опирающихся на идеи сотрудничества, развития, нравственности. История показывает нам, что топ-менеджмент корпораций совсем не наделен видением того, что рынок труда будет в будущем, а не только в ближайшие несколько лет. Капитализм создал многие проблемы, с которыми мы сталкиваемся сейчас, в том числе растущее неравенство, ухудшение состояния окружающей среды, новые технологические формы вторжения в частную жизнь и репрессии правительства. Кроме того, университеты могут предложить и исследовать альтернативы капитализму, давая студентам возможность развить их понимание политического участия и гражданства, осмыслять, сохранять и обогащать, передавать культуру и гуманистические ценности, не связанные с зарабатыванием на жизнь и профессиональной деятельностью в целом. Сетевые формы работы как вид интересубъективного постижения мира могут стать одним из компонентов, важной технологией этого процесса. Главное, чтобы они «попали» в «хорошие руки», руки порядочных людей. В России и в мире их, однако, осталось мало. Коммодификация образования должна быть пресечена, также, как и тотальное лишение образования методических средств (Cubberly E.P., 1905 /2014; Dewey J., 1897 /2017), позволяющих действительно учить и воспитывать детей и взрослых, а не формировать из них устройства для обслуживания более или

менее развитой робототехники и «золотого миллиарда» (кучки помешавшихся на власти и верящих в собственное бессмертие и вседозволенность лиц).

В целом, как отмечают критики этой модели, само по себе предпринимательство и иные компетенции «эгоистичных оптимизаторов» (selfish optimizers) не будут «роботоустойчивым» (robot-proof), нужно, чтобы общество отошло от идеалов «рациональности» «Homo economicus», вернувшись к идеалам гармонии человеческой души, тела и духа. Насаждение этих идеалов – основа капиталистического способа производства, капиталистических (так называемых «демократических») отношений, строящихся на отношениях превосходства (людей с высоким материальным и социальным статусом), преследования инстинктов и основанных на них желаний постоянного комфорта и бесконечной, беспроблемной жизни и ее приумножения, не сталкивающегося ни с какими преградами – «устойчивого развития» в целях удовлетворения запросов буржуазии и транснациональных корпораций, управляющих так называемым «цивилизованным миром» (Cubberly E.P., 1905 /2014; Dewey J., 1897 /2017).

П.Г. Щедровицкий пишет: «Личностное и индивидуальное развитие не должно отождествляться с идеями индивидуализированной подготовки и обучения. Это совершенно разные идеи и программы <...> В идее индивидуализированного обучения кумулирована программа целевой и жестко ориентированной подготовки человека к функциональным обязанностям во внеобразовательных системах; эта идея воплощает в себе все тенденции специализации подготовки, вызванные усложнением и дифференциацией современного технологического производства» (Щедровицкий П.Г., 1993, с. 14). «Логика достижения целей противопоставляется логике расширения жизненных шансов <...>. Образование, в отличие от подготовки кадров, бесцельно, в том смысле, что оно не ориентируется ни на какие внешние системы, как на источник формирования заказа или требований к результатам обучения или воспитания» (Щедровицкий П.Г., 1993, с. 133–134).

Аналогично понимает «заботы» либералов (буржуа) и М. Шелер пишет: «Образование – это не «учебная подготовка

к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишенного всяких внешних «целей» – для самого благообразно сформированного человека» (Шелер М., 1992, с. 64). При этом «образование выводит человека «за пределы того, что человек непосредственно знает и постигает. Оно состоит в том, чтобы научиться придавать значение другому, находить обобщенные точки зрения, чтобы «воспринимать объективное в его свободе и без своекорыстных интересов» (Гадамер Х.-Г., 1988, с. 55).

Заключение. Человечество не раз сталкивалось с серьезными переменами информационных потоков и необходимостью перемен управления ими, особенно в образовании. Современный этап – ничем особенно не отличается: как и в прежние века, человечество ищет истину, даже если ему кажется, что найти ее и передать ее невозможно. Университет как место диалога поколений, место диалога человека и культуры, будет жить. Будут меняться его формы и приоритеты, но основные его функции, не исчезнут: людям всегда будет чем поделиться с другими, что передать другим, что открыть – в себе и мире. Капитализм и его интересы не вечны, без него человечество существовало и будет существовать. Вечна культура, без которой человечество не существует. Поэтому образование, как бы оно не стремилось удовлетворить «насуточные нужды» современного бизнеса, работало и работает не над созданием «человека служебного», не над созданием «квалифицированного потребителя», «map serving», а над развитием человека как личности, как субъекта культуры (Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В., 2017; Digital Education, 2019; Educational foresight, 2019).

Литература

Айвазов А. Не«рента»бельное хозяйство // Литературная газета. 2007. 18–24 апреля. – № 16. – С. 4.

Арпентьева М.Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // International Practical Internet Conference "Challenges of Science. Almaty, 22 November 2018 / Ed. by M. Arpentieva Kazakhstan, Almaty, K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University, 2018b. – С. 1-12. DOI: 10.31643/2018.002

Арпентьева М.Р. Гуманистика: цели «роботоустойчивого образования» // Сетевое взаимодействие как условие формирования нового качества профессионального образования. Сборник материалов III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Борисоглебск, 5 апреля 2018 г. Воронеж: Борисоглебский техникум промышленных и информационных технологий, ООО «Издательство Ритм, 2018а. – 122 с. – С.5-10.

Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В. Дидактическая коммуникация: умение учиться и умение учить / Под ред. М.Р. Арпентьевой. Калуга: КГУ, 2017. – 354 с.

Арпентьева М.Р., Ташева А.И., Гриднева С.В. Кризис университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоустойчивому специалисту» // Профессиональное образование в современном мире. 2018. – №4. – Т. 8. С. 2298–2308. DOI: 10.15372/PEMW20180417

Бальзак де О. Блеск и нищета куртизанок // Бальзак де О. Собрание сочинений. В 15 томах. Т. 9. Человеческая комедия. Москва: Художественная литература, 1954. 320 с.

Бок Д. Плюсы и минусы коммерциализации // Отечественные записки, 2003. – № 6(14). – С. 56-72.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. – 704 с.

Грачев И. Хорошо забытое новое // Литературная газета. 2007. 8–14 августа, № 32. – С. 13.

Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Образовательные практики: амплификация маргинальности /Под. ред. А.А. Забирко. Минск.: Технопринт, 2000. – С. 74-101.

Долженко О. Очерки по философии образования. Москва: Промо-Медиа, 1995. – С. 206-211.

Дюркгейм Э.О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва: Наука, 1991. – 575 с.

Иглтон Т. Медленная смерть университета // Совет ректоров. Москва: ООО «Образование 3000». – 2015. – № 4. – С. 19-26.

Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. – С. 118–119.

Манхейм К. Диагноз нашего времени. Москва, Юрист, 1994. – 538 с.

Ридингс Б. Университет в руинах. Москва: Высшая школа экономики, 2010. – 304 с.

Савельев Ю.П. Все граждане России в XXI веке должны иметь высшее образование // Санкт-Петербургский вестник высшей школы, 2007. № январь-февраль. – С. 3.

Стронг М. Злокачественное образование // Искусство жить красиво. – 2014. 12 июля, № 1. URL: <https://esquire.ru/archive/5497-michael-strong/> (дата обращения 25.07. 2019).

Чайчук Е.О. Проблемы управления образованием как бизнес-процессом // Модернизация хозяйственного механизма сквозь призму экономических, правовых, социальных и инженерных подходов: сб. мат-лов IX Международной научно-практической конф., 30 ноября 2016. г. Минск: Белорусский НТУ, 2016. – С. 195-196.

Шелер М. Формы знания и образование // Человек, 1992. – № 5. – С. 63-75.

Шпилевая И.Е., Анисимова Т.С. Бизнес-технологии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. – S 7. – С. 116–120. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75128.htm> (дата обращения 25.07.2019).

Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). Москва: «Эксперимент», 1993. – 154с.

Aoun J.E. Robot-Proof. New York: MIT Press, 2017. – 216 p.

Cubberly E.P., Public School Administration: A Statement of the Fundamental Principles Underlying the Organization and Administration of Public Education. New York: Nabu Press. 1905 /2014. – 546 p.

Dewey J. My Pedagogical Creed. New York: Forgotten Books, 1897 /2017. – 50 p.

Erasmus+ Итоги программы Tempus и новая программа Erasmus+ Москва: Erasmus+, Национальный Национальный офис Erasmus+ в России, 2016. – 38 с. URL: http://www.ric.vsu.ru/UserFiles/File/201505/20150512/20150512_Annamuraveva.pdf (дата обращения 25.07.2019).

Digital Education: Problems of Didactic Communication Development / Ed. by M.R. Arpentieva. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 160 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 9).

Educational foresight: trends and innivations in moder russian education. Collective monograph / Ed. by M.R. Arpentieva, G.A. Stepanova, P.V. Menshikov. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 252 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 6).

ГЛАВА 1

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук профессор РАЕ, зам.декана факультета педагогического образования, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (Москва, Россия). renata_g@bk.ru

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Современная практика образования ищет пути оптимизации своей работы. Как отмечают исследователи современного образования, социальные институты должны эволюционировать для работы с вызовами и возможностями меняющегося настоящего и неизвестного, непредсказуемого будущего (Арпентьева М.Р., 2019; Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др., 2018). Эти пути, как и само образование, весьма многочисленны. Их осмысление и изучение может вестись и частично ведется на самых разных уровнях, в самых разных контекстах, изменяя не только образование как таковое, но и трудовые отношения, связанные с этим образованием.

Многовековая история исследований путей оптимизации образования в философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и иных науках позволяет выделить несколько ведущих смысловых ориентиров, представляющих собой континуумы принципиальных для разработки и реализации программ, методов и методик образования аспектов. К ним мы можем отнести следующие:

1) Образование рассматривается как единый процесс и результат обучения и воспитания человека, в котором эти стороны тесно связаны. Как писал Ю.М. Лотман, есть школы знаний и школы совести (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016), и каждое время вызывает к жизни те или иные акценты, связанные с дефицитом того или иного понимания мира. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «Сегодня происходит кризис образования. Сама квинтэссенция кризиса образования – это

обнищение души при обогащении информацией». Поэтому современный педагог – человек, который обеспечивает триединство функций: а) мотивации и побуждения человека к развитию, к обучению и труду, б) его ориентации и сопровождения развития, а также в) помощи в обновлении компетенций, обучение умению учиться. Поэтому обучение и воспитание сейчас, как и всегда, тесно связаны таким образом, что качество обучения и качество воспитания прямо коррелируют: так, например, «глубинное», активное и творчески ориентированное обучение, в отличие от обучения поверхностного, репродуктивного, пассивного, есть не просто передача педагогом как субъектом воспитания и обучения «объективных» знаний и умений, значений в определённой предметно-профессиональной области, но и трансляция, диалог «субъективных» смыслов всех субъектов образования, поиск истины в образовательном взаимодействии как диалоге сообществ и людей, наук и концепций, т.д.

2) Образование обращено к формированию и развитию способности человека присваивать и осваивать опыт прошлых поколений, а также перерабатывать этот опыт, творчески преобразуя его, становясь субъектом культуры, а не только ее объектом; само образование может выступать преимущественно как образование «обучающее», направленное на передачу знаний и умений, формирование и развитие компетенций и «человеческого капитала», и как образование воспитывающее, в том числе мотивирующее (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016).

3) Образование носит смысл передачи глобальных, универсальных и общечеловеческих научно-теоретических и практических знаний, учитель – посредник между поколениями и культурами. Однако, существует целый ряд этнопедагогических образовательных систем, а также делений образования на этапы, типы и т.д., каждый из которых нацелен на образовательное взаимодействие по поводу отдельной части реальности, например, педагогической.

4) Образование направлено на формирование и развитие человека как психофизиологической (индивидуальной) и культурно-исторической (социальной) целостности: на развитие человека как уникального духовно-культурного и

обладающего автономной телесностью и более-менее уникальными психофизиологическими свойствами существа, его самоосуществление (в модусах самореализации и самоактуализации), а также на формирование и развитие человека в контексте задач осуществления его социального бытия (бытия субъектом и объектом социальных воздействий и взаимодействия).

5) Образование нацелено на становление человека личностью, партнером и профессионалом, все эти стороны становления и развития человека тесно связаны и не возможны вне специального обучения и воспитания – передачи, присвоения и творческого преобразования человеком смыслов человеческой жизнедеятельности.

6) Образование и индивидуализируется, и стандартизируется. Так, современные Федеральные государственные образовательные стандарты, которые в России стали активно трансформироваться с 2005-2006 года – это, прежде всего, новая идеология и методология образования и жизни в целом. Она опирается на постулаты культурно-исторической психологии и методологии понимания мира таких ученых как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев и др. При этом стандарты начинают конвергировать с науками, прежде всего, педагогическими: они отражают наиболее современные тренды в науках об образовании, а также предлагают новые способы построения отношений и поведения в мире, где ключевыми вызовами является вызов неопределённости, сложности и разнообразия. Поэтому важно увидеть роль стандартов в логике вариативного развивающего, мотивированного образования как ключевого тренда поддержки разнообразия индивидуальности становления человека личностью, партнером и профессионалом (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016).

7) Существуют образование общее и образование дополнительное, между ними, конечно, есть множественные пересечения и взаимосвязи, но перенос форм работы, критериев оценки школьного и вузовского общего образования на дополнительное непродуктивен и неэффективен. Ключ к любому образованию – мотивация, ее развитию посвящены и

общее и дополнительное образование. Однако, они реализуют эту задачу по-разному. Интеграция дополнительного образования со школьным и вузовским – важна, но не должна привести к их взаимному растворению: для общего образования ведущей линией является линия обучения, в том числе профессионализации, приобщения к стандартам социальной и профессиональной жизни, к запросам социума, а для дополнительного – линия воспитания, социализации, в том числе самоподготовки человека к жизни, для минимизации рисков развития и жизнедеятельности в изменяющемся мире, это образования по собственному выбору. Методологические основы их интеграции можно найти, например, в работах антропософов, в трудах Б. Эльконина и Й. Хейзинги об игровой деятельности как методологии и стратегии образования, в исследованиях практико-ориентированного образования и т.д. Технологий в дополнительном образовании существенно больше, чем в основном, что-то может заимствоваться, но одной из проблем является экспертиза и обоснованность разработки и осуществления программ дополнительного, а не только общего образования (Асмолов А.Г., 2016).

Предмет исследования: психолого-педагогические основы разработки и реализации индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании.

Объект исследования: формальные, процессуальные, содержательные и результативные аспекты разработки и реализации индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании.

Гипотезы исследования:

1. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления учета всей совокупности его формальных, процессуальных, содержательных и результативных аспектов.

2. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную

деятельность, требующую для своего успешного осуществления (прямого или опосредованного) участия и учета особенностей всех субъектов образовательной системы (обучающихся и членов их семей, преподавателей и иных специалистов образовательного учреждения, администрации выпускающего образовательного учреждения и представителей региональных и федеральных органов образования).

3. Формальные, процессуальные, содержательные и результативные аспекты разработки и реализации индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в успешном дополнительном образовании тесно связаны.

4. Индивидуализация траектории образования – является задачей, решаемой обучающимися в диалоге с образовательным учреждением и его конкретными представителями в виде 1) преподавателей, занимающихся разработкой и осуществлением более или менее индивидуализированных образовательных программ; 2) администрации, направляющей и регулирующей процессы разработки и осуществления тех или иных образовательных программ

5. При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности обучающихся:

а) ценностные и целевые ориентации обучающихся, усвоенные в ходе семейного и школьного воспитания и обучения, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту);

б) предметно-профессиональные ориентации, их склонности и способности, побуждающие их фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, в том числе

склонности и способности, сформировавшиеся у обучающихся под влиянием семейного и школьного обучения и воспитания («ближайшего окружения»);

в) компетенции и мета-компетенции обучающихся, а именно знания и умения, которыми обладают обучающиеся на том или ином этапе своего становления личностью, партнером и профессионалом, включая умения учиться и учить, рефлексивность, др., «зоны ближайшего развития», необходимых для успешной реализации траектории и освоения той или иной (квази)профессиональной деятельности, компетенций и мета-компетенций, внеучебные условия их развития как «неформальные» вклады ближайшего окружения обучающихся в формирование и развитие этих компетенций;

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и учебно-профессионального становления и развития обучающихся и референтных /значимых для них лиц (членов их семей, друзей и школьных наставников), жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и учебно-профессиональными).

6. При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности преподавателей, психологов, социальных работников и иных участвующих в образовательном процессе специалистов, включая представителей администрации и органов регионального и федерального управления образовательными организациями:

а) ценностные и целевые ориентации преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения, а также региональных и федеральных органов управления образовательными учреждениями, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту),

которые они ретранслируют обучающимся в рамках учебной и внеучебной ситуаций;

б) предметно-профессиональные ориентации специалистов, их склонности и способности, побуждающие преподавателей фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, творческие и репродуктивные способности преподавателей-наставников, ретранслируемые ими обучающимся;

в); компетенции и мета-компетенции специалистов, а именно знания и умения, которыми обладают преподаватели как личности, партнеры и профессионалы, включая умения учить и учиться, рефлексивность, др.);

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и профессионально-карьерного становления и развития и карьерного становления и развития преподавателей и иных специалистов, жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными) преподавателей.

7. При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории нужно учитывать возможности и ограничения разработки и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов и способов их осуществления:

а) ценностные и целевые ориентации создаваемых и реализуемых программ, образующих индивидуальные образовательные траектории и их содержательное наполнение («маршрут»);

б) существующие и доступные к разработке и применению предметно-специфические классические и инновационные программы, то есть специфические маршруты (будущих) специалистов, а также реализующие их формы / форматы и технологии обучения, которые образовательная организация / образовательный комплекс может предложить/предлагает обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции, реализуемые в рамках данных программ, а именно знания и умения, которые включены разработчиками программ и которые направлены на

развитие обучающихся как личностей (общекультурные компетенции, связанные со способностями миропонимания и самопонимания, а также управления собой и миром), как партнеров (компетенции в сфере построения отношений и управления отношениями) и как профессионалов (профессиональные компетенции и метакомпетенции), включая умения учить и учиться, рефлексивно-критические способности и способности самоуправления др.);

г). технологическая обеспеченность индивидуальной траектории образования (маршрута), опыт реализации данных программ, уровень их апробированности и возможности оперативной коррекции и вариативности как на уровне технологий и форм образования, так и на уровне содержания (компетенций).

Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии

Современная практика образования ищет пути оптимизации своей работы. Как отмечают исследователи современного образования, «социальные институты должны эволюционировать для работы с вызовами и возможностями наступающего "VUCA-мира" – волатильного (volatile), неопределенного (uncertain), сложного (complex) и неоднозначного (ambiguous) <...>. Эволюционирующие образовательные сообщества дают возможность отдельным людям, семьям и сообществам реализовать форматы коллективного разновозрастного образования и совместного творчества, поддерживающие обмен знаниями и мудростью во всех областях человеческой жизни» (Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др., 2018). Эти пути, как и само образование, весьма многочисленны. Их осмысление и изучение может вестись и частично ведется на самых разных уровнях, в самых разных контекстах, изменяя не только образование как таковое, но и трудовые отношения, связанные с этим образованием. Так, в Российской Федерации в июле 2017 года, в рамках Программы цифровой экономики, а также как следствие внедрения идеи непрерывного образования («образования через всю жизнь») предлагается к внедрению новый электронный документ – «Персональная траектория развития». Он должен заменить с 1 января 2020 года традиционную «Трудовую книжку». В

отличие от последней, этот документ напоминает портфолио с данными об образовании, полученных оценках, активностях и достижениях, с перечнем обязанностей, которые специалист выполнял, занимая ту или иную должность.

Для выпускников и учащихся системы общего, профессионального и дополнительного образования для всех специальностей будут выработаны требования к сформированности базовых компетенций цифровой экономики. Вместе с ними под компетенции в области цифровой экономики будут изменены федеральные государственные образовательные стандарты для всех уровней образования. Будет создан механизм индивидуальных профилей компетенций граждан и траекторий их развития. В такие аналоги трудовых книжек будут записаны результаты образовательной и трудовой деятельности граждан и достигнутые ими результаты.

Персональная траектория развития будет заводится еще в учебных заведениях. С их помощью учащийся сможет выбирать индивидуальный способ формирования базовых компетенций цифровой экономики (формальные, неформальные, информальные). Персональные траектории помогут в решении задачи выявления талантов на ранней стадии в процессе обучения. По окончании учебных заведений персональные траектории будут передаваться в организации, в которых будет работать выпускник. В случае увольнения работника его персональная траектория будет передаваться следующему работодателю. У потенциальных работодателей, учебных заведений и других организаций будет возможность с согласия гражданина и с соблюдением требований законодательства о персональных данных, получить доступ к его персональной траектории.

Многовековая история исследований путей оптимизации образования в философии, культурологии, социологии, педагогике, психологии и иных науках позволяет выделить несколько ведущих смысловых ориентиров, представляющих собой континуумы принципиальных для разработки и реализации программ, методов и методик образования аспектов. К ним мы можем отнести следующие:

8) Образование рассматривается как единый процесс и результат обучения и воспитания человека, в котором эти стороны тесно связаны. Как писал Ю.М. Лотман, есть школы знаний и школы совести (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016), и каждое время вызывает к жизни те или иные акценты, связанные с дефицитом того или иного понимания мира. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «Сегодня происходит кризис образования. Сама квинтэссенция кризиса образования – это обнищание души при обогащении информацией». Поэтому современный педагог – человек, который обеспечивает триединство функций: а) мотивации и побуждения человека к развитию, к обучению и труду, б) его ориентации и сопровождения развития, а также в) помощи в обновлении компетенций, обучение умению учиться. Поэтому обучение и воспитание сейчас, как и всегда, тесно связаны таким образом, что качество обучения и качество воспитания прямо коррелируют: так, например, «глубинное», активное и творчески ориентированное обучение, в отличие от обучения поверхностного, репродуктивного, пассивного, есть не просто передача педагогом как субъектом воспитания и обучения «объективных» знаний и умений, значений в определённой предметно-профессиональной области, но и трансляция, диалог «субъективных» смыслов всех субъектов образования, поиск истины в образовательном взаимодействии как диалоге сообществ и людей, наук и концепций, т.д.

9) Образование обращено к формированию и развитию способности человека присваивать и осваивать опыт прошлых поколений, а также перерабатывать этот опыт, творчески преобразуя его, становясь субъектом культуры, а не только ее объектом; само образование может выступать преимущественно как образование «обучающее», направленное на передачу знаний и умений, формирование и развитие компетенций и «человеческого капитала», и как образование воспитывающее, в том числе мотивирующее (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016).

10) Образование носит смысл передачи глобальных, универсальных и общечеловеческих научно-теоретических и практических знаний, учитель – посредник между поколениями и культурами. Однако, существует целый ряд

этнопедагогических образовательных систем, а также делений образования на этапы, типы и т.д., каждый из которых нацелен на образовательное взаимодействие по поводу отдельной части реальности, например, педагогической.

11) Образование направлено на формирование и развитие человека как психофизиологической (индивидуальной) и культурно-исторической (социальной) целостности: на развитие человека как уникального духовно-культурного и обладающего автономной телесностью и более-менее уникальными психофизиологическими свойствами существа, его самоосуществление (в модусах самореализации и самоактуализации), а также на формирование и развитие человека в контексте задач осуществления его социального бытия (бытия субъектом и объектом социальных воздействий и взаимодействий).

12) Образование нацелено на становление человека личностью, партнером и профессионалом, все эти стороны становления и развития человека тесно связаны и не возможны вне специального обучения и воспитания – передачи, присвоения и творческого преобразования человеком смыслов человеческой жизнедеятельности.

13) Образование и индивидуализируется, и стандартизируется. Так, современные Федеральные государственные образовательные стандарты, которые в России стали активно трансформироваться с 2005-2006 года – это, прежде всего, новая идеология и методология образования и жизни в целом. Она опирается на постулаты культурно-исторической психологии и методологии понимания мира таких ученых как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьев и др. При этом стандарты начинают конвергировать с науками, прежде всего, педагогическими: они отражают наиболее современные тренды в науках об образовании, а также предлагают новые способы построения отношений и поведения в мире, где ключевыми вызовами является вызов неопределённости, сложности и разнообразия. Поэтому важно увидеть роль стандартов в логике вариативного развивающего, мотивированного образования как ключевого тренда поддержки разнообразия индивидуальности становления

человека личностью, партнером и профессионалом (Асмолов А.Г., Логвинова И.М., 2016).

14) Существуют образование общее и образование дополнительное, между ними, конечно, есть множественные пересечения и взаимосвязи, но перенос форм работы, критериев оценки школьного и вузовского общего образования на дополнительное непродуктивен и неэффективен. Ключ к любому образованию – мотивация, ее развитию посвящены и общее и дополнительное образование. Однако, они реализуют эту задачу по-разному. Интеграция дополнительного образования со школьным и вузовским – важна, но не должна привести к их взаимному растворению: для общего образования ведущей линией является линия обучения, в том числе профессионализации, приобщения к стандартам социальной и профессиональной жизни, к запросам социума, а для дополнительного – линия воспитания, социализации, в том числе самоподготовки человека к жизни, для минимизации рисков развития и жизнедеятельности в изменяющемся мире, это образования по собственному выбору. Методологические основы их интеграции можно найти, например, в работах антропософов, в трудах Б. Эльконина и Й. Хейзинги об игровой деятельности как методологии и стратегии образования, в исследованиях практико-ориентированного образования и т.д. Технологий в дополнительном образовании существенно больше, чем в основном, что-то может заимствоваться, но одной из проблем является экспертиза и обоснованность разработки и осуществления программ дополнительного, а не только общего образования (Асмолов А.Г., 2016).

Принципы обучения в высшей школе (М.В. Буланова-Топоркова и др.) включают поэтому несколько моментов:

В современном образовании активно используется представление об индивидуальных образовательных траекториях.

- Индивидуализация образования (необходимость выстраивания индивидуальной образовательной траектории), гуманизация и гуманитаризация (переход от концепции функциональной, прагматической подготовки к концепции развития человека как личности и далее – как целостности),

общая ориентированность высшего образования на развитие будущего специалиста как личности, а не только профессионала.

- Интеграционные процессы в образовании (междисциплинарные связи и интегрированные курсы, метапредметный, синергитический подход, нелинейность как наличие в учебном плане дисциплин по выбору, возможность участия каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана, и со-творчество знаний и умений уже в процессе обучения и воспитания в школе и вузе), развитие опережающего и непрерывного образования, его интенсификация.

- Фундаментализация как системное, многоуровневое и многоаспектное обогащение учебного процесса фундаментальными современными знаниями и умениями, выработанными фундаментальными науками и практиками, присвоения идеи единства мира, проявляющаяся во всеобщей взаимосвязи в сфере неживого, живого, духовного, соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки и производства.

- Рациональное применение традиционных и современных методов и средств обучения, оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса и интернационализация образования, (нарастание поликультурности, рост социальной и учебно-профессиональной мобильности, соответствие процессов и результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

Модернизация образовательного процесса в современном вузе происходит в большой степени на основе построения образовательных траекторий (Мальтекбасов М.Ж., 2008). Учеными изучаются научно-методические, аксиологические (культурологические) и методологические условия формирования и осуществления образовательных траекторий в рамках функционирования и развития образовательного пространства школы, вуза и т.д. (Касторнова В.А., 2015; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015). Изучаются научно-

методические, аксиологические (культурологические) и методологические условия формирования и осуществления образовательных траекторий в рамках функционирования и развития образовательного пространства школы, вуза и т.д. (Касторнова В.А., 2015). Отмечается, что новая образовательная культура, а также трансформация культуры в целом, – важнейшее условие самой возможности, а не только реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося (Киселева П.В., 2009).

Практиками и теоретиками осмысляются перспективы развития образовательных траекторий подготовки педагогов и менеджеров – руководителей образовательных организаций (Ильковская И.М., Зайнетдинова К.М., 2014). Образовательные траектории подготовки профессионально-педагогических кадров изучаются как в целом, так и в сфере (пере)подготовки специалистов разных уровней и профессий (Вильданов И.Э., Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Абитов Р.Н., 2014; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015). Сравнительное изучение особенностей и процессов разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории в осуществлении образовательных программ гуманитарного и общественно-научного профиля – также весьма перспективно (Андронов И.С., 2015).

Отмечается, что общеакадемические образовательные программы и технологии, например, конкурсы – выступают как инструмент построения новых образовательных траекторий (Газиева И.А., Шоптенко В.В., 2016; Финикова О.В., 2019 и др.). Реализация индивидуальных образовательных траекторий рассматривается учеными как условие развития социально-психологической компетентности обучающегося в образовательном процессе вуза, условие формирования и развития умения учиться и учить, выстраивать отношения с преподавателями и иными обучающимися, т.д. (Бабенко Н.Л., 2016). Особенно интересны модели проектирования учащимися и обучающимися индивидуальных образовательных траекторий как средства формирования и развития их образовательной самостоятельности (Игнатович В.К., Гребенникова В.М., 2018).

Проблемы проектирования ИОТ студентов в контексте учета социокультурных условий образовательной среды – очень важная часть исследований (Sergeeva M.G., 2019). Проектирование и оценка индивидуальной образовательной траектории в адаптивном электронном образовательном курсе, в условиях дистанционного и опосредованного цифровыми технологиями обучения и воспитания (Есин Р.В., 2018; Коблова М.В., Катаева Е.А., Шешенева А.В., 2013; Синчурина Е.С., 2019) – одна из интересных возможностей развития ИОТ в общем и дополнительном образовании.

Здесь очень актуальна проблема выбора индивидуальных образовательных траекторий студентами в условиях международной образовательной деятельности – (Гаспарян С.П., 2015). Электронная образовательная среда - важное условие и помощь в выстраивании и осуществлении (в том числе рефлексии и коррекции) индивидуальной образовательной траектории, в том числе в кросскультурном контексте (Жаров В.К., Таратухина Ю.В., 2014; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015). Другой ракурс – инклюзивное образование (для лиц с ОВЗ и иными «нетипичностями», в частности, людей маргинального и девиантного типа – мигрантов, осужденных и т.д.) (Иванова Н.Н., 2017; Голикова Е.М., Тиссен П.П., Панкратович Т.М., 2015; Дудко С.А., 2016; Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р., 2015б; Сергеева М.Г., 2019; Феталиева Л.П., Чумичева Р.М., 2019; Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019). Важная сфера модернизации – построение и осуществление индивидуальной образовательной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях (Мартынова Е.А., 2017).

Активно изучается опыт построения индивидуальных образовательных траекторий для учащихся с ОВЗ в образовательной среде в разных странах и на разных уровнях и сферах обучения и воспитания, варианты, возможности и ограничения, концепции и технологии вариативности образования для людей с ОВЗ (Иванова Н.Н., 2017; Голикова Е.М., Тиссен П.П., Панкратович Т.М., 2015; Дудко С.А., 2016; Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р., 2015б;

Феталиева Л.П., Чумичева Р.М., 2019; Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019).

Проблемы индивидуальных образовательных траекторий рассматриваются в контексте реализации компетентностного и иных практико-ориентированных подходов, в том числе при использовании информационно-цифровых образовательных систем / сред (Вениг С.Б., Мурашев Д.А., Терин Д.В., Ставский Д.В., 2012; Синчурина Е.С., 2019; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015). Ю.В. Толбатова описывает, например, компетентностную модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении (2012).

Интересный ракурс современных исследований – изучение условий проектирования, реализации и рефлексии индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов, в том числе в условиях информационной образовательной среды (Шарифзянова К.Ш., 2014а, 2014б). Многие отмечают важность перехода на индивидуальные образовательные траектории в контексте задач онлайн-обучения и иных инновационных моделей и технологий (ре)организации образовательной среды (Братусин А.Р., Списивцев С.А., Расторгуев А.Ю., 2020). Цифровая образовательная среда – важное средство и канал обучения по индивидуальной образовательной траектории (Гладких В.В., Сверчков Д.Ю., 2019; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015). Совершенствуются технологии и концепции создания и реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося и обучающегося с использованием электронных образовательных ресурсов (Лапёнок М.В., Макеева В.В., 2012; Синчурина Е.С., 2019). Иногда ученые пишут о формировании и реализации цифровой индивидуальной образовательной траектории обучающегося в информационно-образовательной среде вуза (Никитин В.И., Бахтиярова Л.Н., 2019). Подчёркивается многообразие содержания и функций информационно-образовательной среды как условие выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории (Осипова С.И., Соловьева Т.В., 2009).

Индивидуальные образовательные траектории могут осуществляться на базе систем дистанционной поддержки образовательного процесса, «цифрового образования» (Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А., 2015; Макеева В.В., 2013).

В целом, исследователями отмечается важность и возможность управления процессом формирования индивидуальной образовательной траектории в вузе с использованием электронной образовательной среды (Калмыкова С.В., Пустыльник П.Н., 2016).

Отмечается, что новая образовательная культура, а также трансформация культуры в целом, – важнейшее условие самой возможности, а не только реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося (Киселева П.В., 2009). Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента – факторы успешной подготовки будущего специалиста в вузе (Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р., 2015а). Однако, индивидуальная образовательная траектория – внешнее, педагогическое условие эффективного и продуктивного функционирования модели образовательного процесса такого многопрофильного распределенного учреждения, как вуз (Львов Л.В., Башарина О.В., 2014). Не менее важна роль индивидуальных образовательных траекторий в формировании психологически комфортной образовательной среды и трансформации – оптимизации внутренних факторов образования (Макарова Е.А., Хакунова Ф.П., Макарова Е.Л., 2013), в том числе в контексте активизации самих обучающихся и членов их семей – как на этапе поступления в вуз, так и на этапах формирования и реализации ИОТ. Индивидуальный образовательный маршрут – средство реализации индивидуальной образовательной траектории (Кляпышева Е.В., 2018а, 2018б).

Е.В. Кляпышева (Кляпышева Е.В., 2018а, 2018б) пишет, в частности, что понятия «маршрут» и «траектория» в большинстве работ рассматриваются как синонимичные между собой и с понятиями типа «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный учебный план» (А.С. Гаязов, Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской и др.). В толковом словаре Д.Н. Ушакова понятие «маршрут» означает

«заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов» (Толковый словарь ..., 2003). В отличие от него, «траектория» есть некая «линия, которую описывает точка при своем движении» (не обязательно – целенаправленная и, в том числе – не обязательно самая прямая и краткая). Поэтому при рассмотрении этих понятий в контексте образовательных задач, «под траекторией мы понимаем индивидуальный путь образования, основаниями которого является ретроспектива, отталкиваясь от которой возможно выстроить маршрут <...> траектория <...> предполагает несколько направлений реализации, а маршрут является детализированным инструментом достижения цели» (Кляпышева Е.В., 2018а, с.38-39).

Чтобы качественно выстроить путь (в будущее) нужно учитывать «дальность» перемещения, нужен стратегический, рационально-рефлексивный и проективный подход к поиску пути. При выстраивании собственного образовательного маршрута, необходимым становится путь – максимально экономный и эффективный, целенаправленно учитывающий прошлое и настоящее обучающегося, тактически прозрачный. Поэтому «в большинстве случаев индивидуальный образовательный маршрут может не совпадать с индивидуальной образовательной траекторией, поскольку недостаточно четко детализируется весь путь прохождения маршрута» (Кляпышева Е.В., 2018а, с. 39; Хуторской А.В., 2005). Маршрут встраивается в траекторию, иногда «индивидуальный образовательный маршрут» выступает как вариант из множества иных путей построения индивидуальной образовательной траектории личности (Гаязов А.С., 2003).

Если рассматривать понятие «индивидуальная образовательная программа» (Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, Э.И. Сундукова, А.П. Тряпицына), то перед нами – общий (пространственно-временной) план действий с описанием ожидаемых результатов и используемых ресурсов «определенная, заранее спланированная последовательность действий <...> расписание контрольных точек индивидуального образовательного маршрута». ИОМ – частный случай индивидуальной образовательной программы. ИОМ – «образовательная программа, позволяющая учащимся

овладеть определенным уровнем образованности» (Кляпышева Е.В., 2018б, с. 70).

Термин «индивидуальный учебный план» предполагает некий более или менее жестко оформленный, «нормативный» документ, который «разбивает содержание образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения, является годовым календарным учебным графиком» (Педагогический энциклопедический словарь, 2002). То есть контрольные точки индивидуального образовательного маршрута должны быть отражены и расписаны в индивидуальном учебном плане. Поэтому индивидуальные учебные планы обучающихся могут быть сходны, а ИОТ – персональные пути реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании – различны (как различны пройденные и ожидающие прохождения этапы развития).

Качественная ИОТ формируется тогда, когда продвижение в индивидуальном образовательном маршруте строится по нескольким линиям одновременно: личностного и партнерского развития и линия учебного и профессионального становления. Согласно Е.В. Бондаревской, нужно воспитание человека культуры, для которого нужна интеграция образования в культуру и культуры в образование, а одним из принципов проектирования индивидуального образовательного маршрута является «от человека образованного к человеку культурному» (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., 1999). Ей близка позиция Л.Н. Якиной и В.А. Канке о метанаучном подходе: «принципы, положения и идеи культурологического подхода в образовании могут стать трансдисциплинарной матрицей в моделировании учебных курсов и программ, разработке технологий гуманитарного образования, направленных на развитие субъекта культуры» (Якина Л.Н., 2015). Культурологический подход к проектированию и осуществлению ИОМ дает возможность культурному самоопределению и самоосуществлению обучающихся, осознанию своей принадлежности к определенной культурной, социальной, профессиональной общности.

Конструирование отдельных образовательных траекторий может осуществляться из элементов "матрицы образовательных ресурсов" (Звягин М.Г., Метельская Е.Е., 2016). Разработка образовательных траекторий педагогов и иных специалистов в рамках реализации компетентностного и иных подходов и внедрения образовательных стандартов высшего образования (Куликова О.В., Сиухина Е.А., Тимофеева Л.В., 2016). Вместе с тем, индивидуальная образовательная траектория рассматривается как способ сохранить (уникального, «идиосинкразического») человека в образовательном процессе (Перетягина Н.Н., 2010а, 2010б). Поэтому важнейшая задача психологии и педагогики современности: это оценка образовательных программ в их соответствии профессиональным стандартам, стандартам построения образовательных траекторий, а также принципам и требованиям, исходящим не только от «социальной реальности», внешнего мира, в котором развивается человек, но и его внутренней, «психологической» реальности (Батаковская М.П., Кудачов А.В., Брык И.Ю., 2018; Цытулина Н.В., 2012, 2015, 2017). Здесь еще раз отметим, что исследований ИОТ в контексте собственно психологических аспектов, аспектов, связанных с задачами сохранения и развития человека как целого, – крайне мало.

Самый типичный предмет внимания – модели (принципы построения /проектирования и технологии реализации /рефлексии), программ и отдельных образовательных модулей программ для реализации индивидуальной образовательной траектории студента университета, для обучения студентов с теми или иными особенностями и т.д. (Огороднова О.В., Кукуев Е.А., 2018; Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019).

Разрабатываются «унифицированные электронные учебно-методические материалы» для реализации вариативных образовательных траекторий в корпоративной образовательной среде (Ткачев А.Н., Гринченков Д.В., Гринченкова А.Д., 2011). Открытая образовательная среда – это средство формирования индивидуальной образовательной траектории учащегося и обучающегося (Шиян Н.И., 2014).

Один из путей развития индивидуальных образовательных траекторий это – интеграция образовательных программ

(Корнеев В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А., 2018). Интеграция образовательных курсов проходит в рамках концепции индивидуализированной образовательной траектории (Платохина Н.А., Исаев А.В., 2013; Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш., 2015; Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019).

Сейчас разрабатываются программы и алгоритмы предсказания оптимальной образовательной траектории – проектировщики индивидуальных образовательных траекторий (Крупа Т.В., 2019а, 2019б, 2019с, 2019д; Парфёнов Д.И., Нигматулин Г.А., Запорожко В.В., Забродина Л.С., 2020 и др.), в том числе, системы векторизации событий, описывающих состояние образовательной траектории в электронных образовательных средах (Крупа Т.В., 2019е; Прохорова М.В., Скобелева Е.И., 2019). Развитие информационно-образовательной среды ориентировано на формирование, осуществление и коррекцию индивидуальной образовательной траектории специалистов образования с учетом рынка труда (Пустыльник П.Н., 2017). Учеными и практиками осмысливается потенциал образовательной электронной среды для управления и проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов (Шевченко Г.И., 2014). Кроме того, важным моментом является разработка концепций и моделей проектирования, реализации и рефлексии ИОТ для людей с теми или иными особенностями (Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019).

Таким образом, очень много работ посвящено проблематике управления индивидуальной траекторией обучающегося в условиях электронной информационно-образовательной среды образовательной организации (Панфилова Ю.П., 2017; Шиян Н.И., 2014). Важно отметить, что даже созданная и осуществляемая ИОТ требует работы (Ковалева Т.М., 2017), будучи представленной в дидактическом и наставническом взаимодействии педагога (предметника, классного руководителя / куратора, иного наставника-тьютора) и обучающегося (Шемякова Л.А., 2018). (Транс)формирование индивидуальной образовательной траектории ученика / студента – одна из ключевых задач куратора (Шемякова Л.А., 2018). Педагогическая деятельность как тьюторская

деятельность выступает как антропопрактика: она движется от индивидуальной образовательной программы к индивидуальной образовательной траектории (Ковалева Т.М., Якубовская Т.В., 2017). Поэтому ведущими, определяющими успех ОИТ до сих пор считаются организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по образовательным программам высшего образования (Колясникова Л.В., 2019), однако, мы полагаем, что ведущими являются не внешние, а внутренние условия, связанные с особенностями обучающего и обучающихся и их отношений (дидактических и др.). «Антропопрактический» подход фокусирует внимание на образовании для человека и ради человека, а не одной из его сторон или частей (личностной, межличностной или профессиональной). Именно поэтому никакой «практико-ориентированный», в том числе «компетентностный» подход охватить всю реальность становления и развития человека как личности, партнера и профессионала – не способен. Жизненный успех – приоритетная цель формирования и осуществления образовательных траекторий (Кондратенко Б.А., Кондратенко А.Б., 2019), может быть понят лишь в единстве успеха внешнего (самореализации) и внутреннего (самоактуализации). Индивидуальная образовательная траектория – основа субъектного образовательного маршрута студента – будущего специалиста (Забиров Р.В., Мухаметзянов Ф.Г., Вафина В.Р., 2015; Зарубина В.В., Фахретдинова М.А., 2019; Львов Л.В., 2018).

Формирование образовательного пространства – основа создания индивидуальной образовательной траектории развития человека как личности, партнера и профессионала (Зенкина А.В., 2018; Зива С.В., 2019). Индивидуальные образовательные траектории выступают как условие самоопределения обучающегося в образовательном пространстве (Ибляминова М.Р., 2018).

Обеспечение возможности выбора собственной образовательной траектории – важная составляющая современной образовательной среды (Привалова Ю.В., 2012; Шиян Н.И., 2014). Проектирование и рефлексия

индивидуальной образовательной траектории студента среднего или высшего профессионального образовательного учреждения выступает как необходимое условие личностного, межличностного / социального, и профессионального становления (Осипьянц Т.С., 2017).

Интересные проблемы – принципы и практики менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде высшей школы (Сергеева М.Г., Цытулина Н.В., 2017а, 2017б). Формирование гибкой образовательной траектории специалиста – основное направление современного образовательного менеджмента (Роздольская И.В., 2017; Шеманаева М.А., 2016, 2017а, 2017б, 2020; Шиян Н.И., 2014). Индивидуальная образовательная траектория в образовательной деятельности взрослых характеризуется как сочетание синхронных и асинхронных компонентов (Шеманаева М.А., 2016, 2017а, 2017б, 2020), индивидуальная образовательная траектория выступает как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности. В этом контексте активно рассматриваются проблемы перехода к индивидуальным образовательным траекториям в информационной среде профессионального образования (Фокеева Е.А., Кирилова Г.И., Гарифуллина Г.И., Веледенская М., 2018; Холоднякова Л.В., 2008).

Здесь также популярно проектирование индивидуальных образовательных траекторий, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия (реинжиниринг образовательных услуг) (Рулина Т.К., Сафина Л.Г., 2016). Вариативность и принципиальная открытость основных профессиональных образовательных программ – это ведущий механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся (Самерханова Э.К., Имжарова З.У., 2016; Шиян Н.И., 2014).

Особенно интересно изучение и сопровождение (менеджмент, психологическое и т.д.) проектирования, реализации и рефлексии ИОТ студентов в условиях перехода к новым образовательным стандартам и трансформаций социокультурной образовательной среды (Цытулина Н.В.,

2012, 2015, 2017; Цытулина Н.В., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г., 2017). Здесь поставлена интересная задача верификации сопровождения профессионально-образовательной траектории обучающихся в социокультурной образовательной среде вуза (Цытулина Н.В., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г., 2017): не только стандарты общего и дополнительного образования, но и само ИОТ и его сопровождение должны быть организованы по четко выверенным и прозрачным основаниям, в рамках методически и методологически сформулированным и сформированным на основе научных представлений моделей (Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В., 2019). Необходимо учитывать и минимизировать разнообразные риски разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, обучающихся в образовательных организациях: взаимодействие участников образовательных отношений (Шевелева Н.Н., 2016).

Траектории индивидуализации человека в учебно-профессиональной деятельности: сущность, стратегии и технологии индивидуализации общего и дополнительного образования

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося или обучающегося в образовании (Хуторской А.В., 2005; Хуторской А.В., 2000): Образовательная траектория – также определяется как последовательность получения и состав необходимого человеку, по его мнению и мнению сообщества, образования для достижения желаемого человеком и востребованного обществом уровня квалификации в избранной области. Это более или менее определенная и системная последовательность компонентов учебной (и воспитательной) деятельности каждого учащегося или обучающегося по формированию и реализации собственных образовательных целей, соответствующая их способностям и возможностям, мотивациям (интересам) и ценностям, осуществляемая в контексте координирующей, организующей, собственно обучающей или консультирующей деятельности педагога-наставника, во взаимодействии с окружающим миром (родственные и дружеские отношения и институт «ближайших

помощников», профессиональное сообщество и администрация образовательной организации, бизнес-кураторами и коллегами и т.д.) (Суртаева Н.Н., 1998, 2013 и др.). В качестве синонимов используются «вариативное обучение», «персонализированное обучение», «индивидуальный образовательный маршрут» и другие (Вдовина С.А., Кунгурова И.М., 2013; Найденова И.С., 2016). В персонализированном образовании на первый план выходит развитие личности и субъектная позиция учащегося или обучающегося (Кириллов П.Н., Корякина Н.И., 2019). Важно отметить, что ИОТ рассматривается как проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, во многом зависящего от его мотивации, общей обучаемости (умения учиться) и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом (обладающим тем или иным умением учить) (С.А. Вдовина, Г.А. Климов, В.С. Мерлин, др.). Это – персональный путь осмысления и реализации личностного, межличностного и профессионального потенциала каждого учащегося или обучающегося, его творческих и иных способностей, осуществляемое в сотрудничестве с педагогом-наставником или самостоятельно (в режиме хьютагогики / эвтагогики, то есть самообразования). Часто это понятие возникает при обсуждении школы, соответствующей вызовам современности, «школы возможностей», предполагающей персонализированное образование, отражающее идеи его дифференциации и индивидуализации. Школа возможностей – особая система, в которой человек реализует собственный выбор, во взаимодействии с другими учениками и иными субъектами образовательного процесса (Кириллов П.Н., Корякина Н.И., 2019). Здесь отмечается вариативность предлагаемой деятельности и построение культуры класса / группы и школы / вуза, в которой совместная работа и ответственное взаимодействие – норматив. Это – «образование для сложного общества» (Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др., 2018; Кириллов П.Н., Корякина Н.И., 2019). Индивидуализация – формирование и поддержание образовательных условий для построения обучающимися или учащимся ИОТ в ходе реализации личностно-значимой деятельности с опорой на индивидуальный выбор учащегося и

его интерес, который может быть связан с существованием конкретных предметно-профессиональных ориентаций или способностей у учащегося, либо способности начинают развиваться после определенного выбора обучающегося. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося / учащегося – это процесс и результат самостоятельного индивидуального действия обучающегося / учащегося при решении лично значимых задач. Индивидуальный учебный план – процесс выстраивания индивидуальной учебной деятельности (вариативной части). Индивидуальная образовательная программа – процесс выстраивания индивидуальной программы обучения в рамках потребностей обучающегося / учащегося (общее и дополнительное образование). Сейчас предполагается, что профиль образования в целом выступает индивидуальной образовательной траекторией учащегося, его опорой, построенной на основе его выбора из предложенной образовательным учреждением номенклатуры учебных предметов при условии изучения обязательных предметов как минимум на базовом уровне. Однако, основное значение ИОТ связано с дополнительным образованием и уровнями образования. Уровневое формулирование учебных целей связано с трудами Р. Марзано (Marzano R.J., 2010). Здесь выделяют ряд уровней освоения учебных предметов:

- базовый уровень (содержание программ обеспечивает освоение учебных предметов на базовом уровне);
- расширенный уровень (содержание программ обеспечивает формирование дополнительных к базовому уровню предметных знаний, умений и навыков в объеме меньшем, чем это предусмотрено для освоения на профильном уровне);
- углубленный уровень (содержание программ обеспечивает освоение учебных предметов в соответствии или с превышением объемов содержания и уровня сложности, предусмотренного для их освоения на профильном уровне).

Профильное обучение должно: обеспечивать базовый уровень освоения государственных стандартов общего образования; а также создать возможность выбора содержания

образования и уровня его освоения в рамках общего и дополнительного образования.

Учебный модуль предоставляет пространство вариативных заданий, позволяющих выбирать формы и иные характеристики учебной деятельности. Основной предмет вариативности – возможность развивать гибкие навыки (soft skills), повышая развивающий потенциал предметного содержания (т.е. процесса освоения hard skills). Вариативность заданий связана с осуществлением принципа «soft через hard», она реализуется при наличии целей (лучше даже – образовательных стандартов), ориентированных не столько на понятийный аппарат науки или профессиональной практики / предметной области, а на их ключевые, «большие идеи». Важен также пространственный и временной баланс условий образования, их соответствие индивидуальным особенностям ученика его «нетипичностям» (Асмолов А.Г., 2018; Каспржак А.Г., 2009; Фейгенберг И.М., 2010; Kohn A., 2015; Learning Strategy, 2016; Marzano R.J., 2010; Pane J.F., Steiner E.D., Baird M.D., and Hamilton L.S., 2015).

Индивидуальная образовательная траектория обучающегося предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (форматы технологии организации образовательного процесса).

Хотя понятия «индивидуальный маршрут» и «индивидуальная траектория» вошли в научный и практический лексикон более четверти века назад, они не стали массовой практикой: недостаточность педагогических моделей и инструментария, способного обеспечить эту индивидуализацию, – одна из причин. Другая – бытующее представление о том, что индивидуализированное или персонализированное образование осуществляется в процессе документально оформленного проектирования маршрута каждого ученика, на которое в массовой школе ресурсов нет. Но интересной является идея построения траектории самим учащимся или обучающимся в пространстве возможностей, которые предоставляет средняя или высшая школа, в том числе в контексте дополнительного образования.

С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «траектория» определил как «линия движения чего-либо» (6). Движение в развитии человека – это есть его становление, формирование личностных качеств, обозначение его настоящего и ориентация на дальнейшую цель. С одной стороны, смысловое наполнение понятия «маршрут» подразумевает, что он планируется целенаправленно, с другой – наполнение понятия «траектория» предполагает ретроспективность описания движения. На самом деле акт выбора (как ребёнком, так и взрослым) ИОТ часто спонтанен и ситуативен, осуществляется «здесь и сейчас», в пространстве и времени возможностей доступной и более-менее знакомой образовательной среды.

(Транс)формации образовательного пространства и времени образования – основа создания и реализации индивидуальной образовательной траектории развития будущего педагога (Зенкина А.В., 2018; Зеер Э.Ф., 2003). Образовательное пространство-время – система взаимодействия всех компонентов, влияющих на становление человека как личности, партнера и профессионала в образовательном учреждении. Это – пространство и время, (транс)формирование которого происходит на пересечении набора тенденций, обеспечивающих ту или иную меру обученности и воспитанности (развития) объекта, раскрытия и осуществления его индивидуальных черт как личности, партнера и профессионала, становления и развития системы ценностей, способствующих самореализации и самоактуализации (Зенкина А.В., 2018). При этом «в категории пространства-времени фиксируется мера взаимного соответствия, согласованности мира и человека» (Новые ценности образования, 1995). С точки зрения целого ряда исследователей (П. Бурье, Г. Зиммель, С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Г.Н. Сериков, В.Е. Шукшунов и др.) образовательное пространство-время – компонент разнородного, разноуровневого и многокомпонентного социального пространства-времени (Новые ценности образования, 1995). Оно образовано объективными и субъективными составляющими. Объективный характер образовательного пространства-времени отражают

существующие образовательные модели и системы, образовательная инфраструктура, образовательные программы и т.д. Субъективный характер образовательного пространства/времени отражает представления об индивидуальной траектории образовании конкретного субъекта образовательного процесса, его понимании себя как субъекта образования, индивидуальные особенности субъекта образования.

Анализируя практику и теорию создания и развития образовательного пространства-времени различными учеными и практиками, в том числе научными и образовательными организациями можно выделить ряд тенденций (Зенкина А.В., 2018; Касторнова В.А., 2010; Михайлова Ю.Н., 2010; Пономарев Р.Е., 2014; Чекунова Е.А., 2012; Шендерик И.Г., 2006):

1) становление и развитие многоуровневой системы образования, особенно типичной для средней и высшей профессиональной школы, дающая возможность обеспечить мобильность обучения /воспитания, вариативность и свободу выбора и освоения будущей профессии;

2) интенсивное развитие образовательных информационных дистанционных и онлайн технологий, платформ, инфраструктур, расширяющее доступ к образовательным ресурсам, учебно-профессиональным знаниям и умениям и достижениям человеческой культуры в целом;

3) сетевое взаимодействие и интеграция образовательных структур и организаций разного типа, например «школа – вуз», «школа – колледж», а также создание единого образовательного пространства «школа – колледж – вуз – предприятие /учреждение образования»;

4) развитие сотрудничества с образовательными организациями всей страны и всего мира, ориентация на мировые стандарты, наряду с национальными и региональными;

5) сочетание профильного обучения, ориентированного на удовлетворение познавательных и иных запросов (интересов, нужд), на совершенствование способностей и активизацию склонностей каждого обучающегося; построение

интеграционных, в том числе модульных курсов обучения специалистов разных профилей;

6) использование возможностей асинхронного образования, в том числе в контексте дополнительного образования, благодаря которым обучающийся, достигший большего или меньшего успеха в одной из выбранных сфер самоосуществления, может начать или продолжать осваивать новые сферы, в которых его достижения минимальны или намного более скромны;

7) ориентация на развитие мета-компетенций, знаний и умений, дающих возможность успешно учиться и учить других, повышать готовность и способность к освоению новых, инновационных содержаний и технологий профессионального труда; творчески ставить и разрешать не только образовательные и профессиональные задачи, но и общежизненные (управлять личностным развитием и развитием как субъекта отношений), быть социально, профессионально и личностно мобильным и т.д.

Т.М. Ковалева (2017), ссылаясь на исследования Т.В. Якубовской, осмысляет дидактические аспекты ИОТ:

- Традиционная педагогика и дидактика, вслед за Я.А. Коменским, понимая школу как школу передачи знаний и умений, в большой мере помещает себя в раздел «прошлое»; индивидуальная образовательная траектория опирается на прошлое обучающегося, его компетенции и опыт, а также историю и опыт профессионального мира и образования в целом. Однако, «будущее» есть и здесь: образование формирует культурные знания и умения, то есть формирует будущее, которого ранее не было, но в целом классно-урочная система как технологический формат образования адекватна прошлому.

- Многие авторские школы (Школа-парк, школа М. Монтессори, Вальдорфская школа, школа Ж. Френе), – школы, которые входят в «настоящее», они не только передают знания и умения, но предоставляют возможность учащимся и обучающимся проектировать и делать что-либо «здесь и теперь», а также исследовать происходящее, чтобы ухватывать тенденции, которые «нельзя не заметить» (Г.П. Щедровицкий).

- Будущее начинает быстро меняться, но школ, которые бы касались его нет, поэтому растет альтернативное и дополнительное образование: семейные клубы, семейное образование – для детей и подростков и дополнительное образование – для юношей и взрослых. «Будущее бросает вызов образованию <...> У нас нет ни форматов работы с будущим, ни способов, ни людей (учителей, которые умеют работать с будущим)». Есть тьюторы – специалисты, которые работают с индивидуальными образовательными программами, и потому вынужденные бессознательно или намеренно заглядывать в будущее тех, с кем они работают. Здесь актуальными являются понятия программ и проектов, которые устремлены в будущее и которые работают в поле осознания и реализации конкуренции сценариев будущего (форсайт-исследования, Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др., 2018). Тьюторская позиция педагога есть культура работы с будущим и есть выход на индивидуальные образовательные программы для учеников и самого учителя. В организации форсайт-событий реализуется тьюторское личностно-ресурсное кооптирование (перевод ресурсов события в индивидуальный план). Г.Н. Блинов отмечает, что «время есть суть технологической организации перехода от классно-урочной к не классно-урочной форме организации сферы образования», в том числе событийной, по Т.М. Ковалевой (2017).

О.М. Леонтьева (Леонтьева О.М., 2001, с. 191–204; Леонтьева О.М., 2017, с. 82-83) отмечает опыт М. Балабана (Балабан М., 2001; Гольдин А.М., 2009.) и школы самоопределения А.Н. Тубельского (Кетова Э., 2014; Храпченкова И.В., 2011.). Она отмечает, что альтернативное классно-урочной системе образование: предполагает, что личное знание наращивается и развивается, что существуют открытые разновозрастные учебные группы, что учебный и воспитательный процесс всегда индивидуален, поэтому нужны индивидуальные образовательные траектории, здесь обучающимся нужны самооценка и взаимооценка, а результат образования проверяется в деятельности: «Школа должна быть организована как система перманентно открытых образовательных пространств (парк-студий). Такая школа была

названа «Школа-парк», противоположность школе-классу». Такая школа предполагает демократизацию отношений, продуктивную ориентацию образования (на деятельность), а также открытые образовательные пространства, в которые обучающийся может входить и выходить в любой момент по своему желанию /потребности.

Помимо парк-школ в России, интересен опыт демократических школ А.С. Нилла, унаследовавших идеи школы Саммерхилл: отмена авторитарного руководства школой и совместное управление всем, что происходит в школе, ученикам разрешено организовывать учебное пространство-время по собственному усмотрению. Главная идея состоит в том, что «школа должна подстраиваться под ребёнка», а не наоборот, при этом важна «Свобода, а не вседозволенность» (Нилл А., 2019).

Другой опыт – система продуктивного образования: организовали работу обучающихся на реальных рабочих местах, подмастерьями в обществе, когда в школу человек приходит для того, чтобы добрать то, чего ему не хватает для реальной деятельности, каждый ученик стал действовать в рамках школы по своей собственной индивидуальной траектории, а школа перешла на демократическое управление.

Авторские школы – образовательные учреждения и концепции их работы, предполагающие наличие оригинальных (авторских) идей и технологий. Они представляют собой новую образовательную практику (Г.К. Селевко), например «метод погружения» М.П. Щетинина, школа адаптирующего обучения (адаптивная школа), Е.А. Ямбурга и др. Новизна может заключаться в новых подходах к принципам и формам организации обучения, в оригинальности вариативной части учебного плана школы, в разнообразии дополнительного, внеурочного образования и т.д. Ниже в таблице 1.1 приведены способы обучения по О.М. Леонтьеву.

Таблица 1.1 – Способы обучения (Леонтьева О.М., 1998, 2017, с. 86, 89-90).

Классно-урочные	Не классно-урочные
Создаются одновозрастные или	Создаются разновозрастные

одноуровневые группы.	или разноуровневые группы.
Организуется передача и усвоение знаний по программе, составленной заранее педагогом.	Организуется образовательное пространство-время для развития личных знаний и умений (компетенций).
Ценятся единообразные результаты. Не все дети готовы и хотят учиться.	Ценятся индивидуальные результаты. Все дети готовы и хотят учиться.
Педагог в центре учебного процесса.	Ребенок в центре учебного процесса.
Трансляция знаний и умений (универсальных, статичных), передаются, транслируются в той форме, в которой существуют у педагога. Незаинтересованность учителя в использовании новых способов работы: учитель отвечает за свое саморазвитие перед начальством. Медленное реагирование на появление новых разработок и технологий. Использование ограниченной части современного образовательного пространства-времени (школа, вуз).	Трансляция методов. Знания и умения развивается в деятельности и всегда индивидуальны, они не передаются, не транслируются в той форме, в которой существуют у одного человека Заинтересованность учителя в использовании новых способов работы, самообразовании Быстрое реагирование на появление новых разработок и технологий. Использование всего современного образовательного пространства-времени (социум, семья, школа-вуз, СМИ и информационное пространство-время, т.д.).
Планируется и создается по плану взрослых. Дети занимаются по установленным педагогами планам. Личная заинтересованность	Организуется в зависимости от личностей, в него входящих. Ученики следуют собственному интересу, строят образовательную траекторию,

используется как манипулятивный механизм	находят единомышленников и учителей.
Значимой для образовательного процесса является только внешняя оценка – выраженное педагогом мнение о полученных ребенком знаниях.	Используются деятельностная взаимооценка и самооценка: ученики продолжают учиться только в тех местах, где им действительно интересно.
Каждый ученик соприкасается в процессе обучения с определенным государственными программами и стандартами, набором т.н. объективного знания.	Каждый ученик обогащает свое личное, субъективное знание, которое уникально. Некоторая важная (на взгляд современного общества) информация может быть не затронута за школьные годы.
Коммуникативные навыки, проявляющиеся как подсказки, подавляются системой. Собственные вопросы считаются неважными, система отучает их формулировать.	Дети учатся формулировать вопросы, ставить проблемы, самостоятельно искать ответы и решения, помогать другим и принимать предложенную помощь. Активно развиваются коммуникативные навыки.
Разнообразие знаний учеников мешает и педагогу, и ученикам. Для всех выгодно (и официально приветствуется) одинаковый уровень знаний и умений «прохождение» программ – фрагментарность понимания себя и мира.	Разнообразие знаний и умений субъектов образовательного пространства для всех выгодно детско-взрослое сообщество является ключом развитием ребенка (Д.Б. Эльконин). Фрактальное обучение: вместо «прохождения» программ – членораздельность понимания себя и окружающего мира.
Методики общие, стандартные неизменяющиеся: зависящие от стандартов и компетенций педагогов, школ, т.д. Избегание неопределенности.	Методики индивидуальные, изменяющиеся: в зависимости от особенностей педагога, в зависимости от запросов обучающихся, выбравших это

	учебное пространство, опирающиеся на общие базовые ценности, создание ситуации неопределенности, значимой для учащегося, и помощь в ее снижении.
--	--

- инновационность (наличие новых авторских идей, касающихся изменения педагогического процесса);

- альтернативность (отличие таких компонентов учебно-воспитательного процесса, которые отличаются от традиционных, принятых в массовой школе);

- концептуальность (осуществление образовательной деятельности в рамках единой педагогической концепции, осознание и использование научных оснований в авторской модели образовательного процесса);

- системность и комплексность педагогического процесса (не отдельные разрозненные инновации, а единая система инноваций в данной школе);

- социально-педагогическая целесообразность (соответствие целей школы требованиям общества);

- реальность и эффективность (возможность получения хороших результатов в реально существующих условиях).

Интересным примером является «адаптивная школа Е.А. Ямбурга, школа, где всё создано и приспособлено для обучающихся, разных по своим индивидуальным возможностям и запросам <...> школа адаптирующей педагогики или адаптивная школа – это когда любой воспитанник независимо от его психофизических особенностей может развиваться и достигать успехов». Прототип адаптивной школы – мангеймская система обучения, в ней комплектование классов определяется имеющимся у ученика объемом знаний и умений (обученностью), способностями и интересами. Общее образование тесно связано с дополнительным: школа взаимодействует с семьями, иными образовательными организациями (дополнительного и т.д. образования) в процессе внеурочной и внеклассной деятельности: все желающие могут получить развитие своих

индивидуальных интересов и потребностей с помощью педагогов-«проводников». При этом школа создаёт условия ребёнку, приспосабливается к нему, а не ребёнок пытается привыкнуть и адаптироваться, освоив навязанный стандарт. Адаптация школы осуществляется разнообразными уровнями и содержаниями предлагаемого материала, объемом и разнообразием методик и технологий образования. Практикуются и различные виды поддержки, в том числе если нужно – организуется компенсирующее обучение, создающее среду, в которой минимизируются ограничения школьного образования, педагогической запущенности и психологические проблемы, устраняются нарушения в его умственной и общей работоспособности, коммуникациях и поведении, ценностях и целях, проходит укрепление всех способностей и состояния ребенка.

Система включает детсадовское, дошкольное обучение, начальное обучение – классы, занимающиеся по методике Л.В. Занкова или классы компенсирующего обучения, общее обучение – для опережающего обучения, для способных усвоить стандарты без особых затруднений, для нуждающихся в дополнительной поддержке при освоении образовательной программы, испытывающие необходимость коррекции психофизического здоровья. Завершающий этап школы включает классы общеобразовательного уровня, опережающего обучения и классы с использованием индивидуального маршрута. (Грибенюкова Е., 2000; Павлова Е.А., 2015; Ямбург Е., 2002). Идея дифференциации (разделения) обучения по уровню развития учащихся реализуется в виде трёх учебных потоков-«траекторий», которые выстроены «по вертикали», от первого до последнего года обучения: 1) траектория образовательного стандарта; 2) траектория продвинутого (лицейско-гимназического) образования; 3) траектория компенсирующего обучения (для детей, нуждающихся в коррекции).

Авторская система В.А. Караковского опирается на идеологию школьной воспитательной системы, основанную на общечеловеческих, вечных моральных ценностях. Разработана и внедрена целостная система воспитательной работы, в том числе действует система больших и малых традиций, сделана

ставка на самоуправление. Главным узлом системы выступает *коммунарский сбор* старшекласников, учителей и выпускников, – особая духовная ценность, феномен школьной культуры, передаваемый от поколения к поколению. Перечень форм и методов воспитательной работы включает: общественный смотр знаний; работа штабов знаний; межпредметные, интегрированные уроки; межвозрастные уроки; разнообразные творческие работы учеников; учебно-воспитательная диагностика; перенесение на семью школьных форм работы; взаимное обучение; уроки обмена; дополнительные уроки по выбору; профильные факультативы; зачетная система обучения; уроки-бенефисы; уроки трех уровней; уроки под голубим небом; конкурс шпаргалок; создание ситуаций свободного выбора; многовариативность заданий; партнерство учителей и учеников; проведение уроков учениками педагогических классов; интегрированные зачеты; защита идей; тихий опрос; путешествие в страну тайн; клуб "почемучек"; читай-город; познавательный КВН; исторические игры; педагогиада; защита фантастических проектов; новые формы экзаменов; деловые и ролевые игры; мозговая атака; университет старшекласников; научная конференция; брифинг; праздник знаний; суд над предметом; 60 секунд интересной информации; предметный ринг; посвящение выпускников начальной школы в пятиклассники; работа учеников начальной школы на компьютерах; организация персональных выставок учеников и учителей; работа на уроке справочного бюро "Прямая линия"; практикум доброты; встречи на уроке; интервью с историческим персонажем; пятиминутка рефлексии; конкурс вопросов; использование коммунарской методики; встречи с интересом; обозреватели за круглым столом; час вопросов и ответов; устный журнал "Необыкновенное рядом"; игра "Что? Где? Когда?"; дидактические сказки; путешествие по предмету; аукцион знаний; пятиминутка любознательных; робинзонада; дидактический театр; азбука дидактических знаний; экскурсии; походы; экспедиции и т.д.

Технология личностно-адаптированного обучения Г.М. Анохиной предполагает, что в содержание образования, заданное государственной программой, каждый учитель

вносит свои коррективы, учитывая специфику местности, собственный опыт и опыт детей. Личностно ориентированные ситуации включают проблемно-поисковые, исследовательские приемы, методы диалогического общения (диалог, эвристическая беседа, дискуссия, полемика, групповые формы работы и т.п.). Объяснительно-иллюстративные и репродуктивные – дополнительные, главное внимание уделяется поисковым методам и методам диалогического общения (Анохина Г.М. , 2003).

«Школа завтрашнего дня» Д. Ховарда, «Школа XXI века», «Пилотная школа» Д. Ховарда и И. Ховард реализует приоритет разностороннего развития самоорганизующихся детей: 1) учение (т.е. работа ученика) носит полностью индивидуализированный характер; 2) каждому ученику, независимо от его способностей, доступен неограниченный уровень обучения. При этом учащиеся следуют предписанному плану работы; учащиеся ставят перед собой только те цели, которых могут достичь; успехи ребенка подлежат контролю и должны быть мотивированы; учение необходимо измерять и оценивать; учение обязательно должно вознаграждаться. Есть два вида классов: коррекционно-развивающие и классы индивидуального обучения. Индивидуальный характер освоения учебного материала реализуется посредством личной карты достижений и целей, с которой ребёнок занимается ежедневно в своем «офисе» в классе, работает с помощью 60 различных ПЭЙСов в год – учебников, нацеленных на пошаговое выполнения задания в быстром режиме (или за короткий срок), выполненных в виде рабочей тетради из двенадцати последовательных частей. Результативность системы обучения связана с тем, что обучающийся занимается в индивидуальном темпоритме в собственном «офисе» – пространстве; он прорабатывает информацию по дисциплине самостоятельно, но учитель помогает учащемуся самому найти правильный ответ – при запросе от ученика; каждый ученик работает самостоятельно, его работа не зависит от других учащихся, при этом он движется в обучении с прочными знаниями (Садулова М., 2015; Подласый И.П., 2007).

И.П. Подласый (2015) называет эти подходы «щадящей технологией», считая ее не очень продуктивной. «Обучение и

воспитание в данной технологии развивается по схеме "от ученика" <...>. Ученик находится в центре педагогического процесса, который направляется на удовлетворение его запросов и потребностей. <...> школа и учителя "вращаются" вокруг ученика, идут за ним, предоставляя ему именно те услуги и в том объеме, которых он требует. Ученик имеет возможность самостоятельно выбирать для изучения учебные предметы, устанавливать уровень их освоения (начальный, средний, повышенный или высокий), учиться в соответствии со своими потребностями, силами и возможностями, двигаться в обучении собственным темпом, учиться с оценками или без них, приглашать себе в помощники различных учителей. Сроки тоже не регламентированы». В основе данной технологии лежит идея *лично-ориентированного обучения*, которое стало востребованным когда социалистическая школа с ее коллективистскими принципами и технологиями стали сдавать позиции.

Другая, партнерская технология одинаковое внимание уделяет как *предмету изучения*, так и *формированию личности*. И.П. Подласый (2015) пишет, что учитель хочет добиться знания предмета и уделить внимание развитию личности. Отечественная разновидность – педагогика сотрудничества (Педагогическое наследие, 1988. С. 86-87.) Пример – школа В.Ф. Шаталова. Хотя школа должна лишь помогать ученику в реализации его намерений, высокопродуктивное обучение всех учеников – не необходимость, но эта система педагогической деятельности, которая ведет к запрограммированным результатам, методика В.Ф. Шаталова весьма эффективна и продуктивна.

Советскому варианту педагогики сотрудничества в целом соответствует партнерская педагогика ("сотрудничество", "кооперация" и т.д.) Запада с ее *свободно планируемыми отношениями и привязанностью к проверенным методикам*, например, технологии *кооперативного (кооперированного) обучения (cooperative learning)*, ориентированные на объединение усилий учеников и педагогов для более быстрого и эффективного достижения поставленных целей (Архипова В.В., 1995. С. 33.; Johnson D.W., Johnson R.T., 1989.). Это похоже на *бригадно-лабораторный метод*

обучения. Технологические схемы применяются изменчивые, изменяются формы работы с учителем, соучениками и т.д. Учитель и его ученик – деловые партнеры в достижении цели. Основа сотрудничества – контракт с точно определенными обязанностями, сроками, результатами, санкциями и финансированием. Цель ученика – овладеть важным для него предметом. Цель педагога – помочь ученику в реализации его цели. Стимулы: для ученика – его намерения, для педагога – вознаграждение. Организация процесса: максимальная самостоятельность ученика, вмешательство педагога лишь тогда, когда ученик снизил темпы. Постоянное формирование обобщенных алгоритмов решения задач и т.д.

Примеры модели – STAD (Student teams – Achievement divisions, "команды учеников – бригады для повышения результатов"), TGT (Teams – Games – Tournament, "команда – игра – турнир"), метод "американской мозаики" (Jigsaw), модель "Учимся вместе" (Learning together) и др.

Л.В. Колясникова пишет, что в мире инноваций и перемен у человека есть выбор: «раствориться в обезличенном формате социума или в полной мере проявить свою продуктивно-преобразовательную сущность, занять (сохранить) активную жизненную позицию, «подхватить» конструктивные инновации и стремиться к развитию», самоуправлению, «развитие человека является конституирующим признаком образования» (Колясникова Л.В., 2019, с. 333). При этом происходящие перемены норм и стандартов общего и дополнительного профессионального образования рождают новые неопределенности, риски и противоречия: между направленностью образования на развитие обучающихся и отсутствием действенных механизмов индивидуализации траекторий этого развития; между необходимостью психологической и педагогической диагностики учебно-профессиональных, личностных и межличностных достижений обучающихся на разных стадиях и этапах индивидуальных образовательных траекторий и малочисленностью или отсутствием необходимых психолого-педагогических средств и методик диагностики, имеющих конструктивную валидность и дающих объективные, надежные и релевантные задачам оценивания итоги замеров. Это рождает проблемы создания

организационных и психологических условий выстраивания и реализации индивидуальных образовательных траекторий и психолого-педагогической диагностики учебно-профессиональных, личностных и межличностных достижений обучающихся по образовательным программам высшего образования, в том числе в контексте общего и дополнительного образования.

Образовательное-пространство-время также описывается понятием «педагогическая система», в которую на определенных этапах своего становления попадает человек. Данное понятие представлено множеством концепций и моделей, например, Н.В. Кузьминой и ее школой развивается структурно-функциональная модель педагогической системы, объединяющая ряд компонентов: цели образования, средства образовательной коммуникации, научная и учебная информация, оценочные средства, состав преподавателей, обучающихся и функциональных компонентов и др. При осмыслении педагогической системы важен также учет последующих и предыдущих систем образования (Остапенко А.А., 2013). В связи с процессом цифровизации ученые, например, В.П. Беспалько, Л.В. Глухова, С. Анисимова, А.И. Давиденко и др. описывают системы образования с участием компьютера. Они вводят понятие «информационная педагогическая система» – изменяющаяся структура, взаимодействующая с множеством внутренних и внешних компонентов образовательной реальности (Эрганова Н.Е., 2014). Т.С. Анисимова, А.И. Давиденко включают в структуру педагогической системы структурный компонент – образовательная среда, и функциональный компонент – антиципация, дающая возможность предвосхищать будущее и включать его вероятностные модели в актуальную образовательную среду (Анисимова Т.С., Давиденко А.И., 2018). Этот компонент особенно важен при переходе от «массового линейного образовательного процесса к нелинейному, с использованием высокотехнологичной образовательной среды и возможностью реализации субъектом индивидуального образовательного маршрута» (Колясникова Л.В., 2019, с. 335). Кроме того, важно понимать, что к ответственности разработчиков образовательных программ на

этапе реализации такого нелинейного образовательного процесса добавляется ответственность сопровождающих реализацию тьюторов образовательных маршрутов и ответственность самих обучающихся за более или менее осознанное и качественное построение своей образовательной траектории в рамках выбранного направления или направлений подготовки. Здесь может быть применена и система «электронного тьютора»: комплексной психолого-педагогической диагностики учебных и внеучебных успехов и неудач обучающихся в рамках выбранных или потенциально возможных для них направлений и уровня подготовки. Таким образом, для осуществления ИОТ очень важна «готовность обучающихся к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов» (Колясникова Л.В., 2019, с. 338). При этом ведется в соответствии с принципами конструктивизма (со-творчества знаний и умений в учебном процессе), вариативности и модульности.

Профессиональное или профессионально-образовательное пространство и время для студента педагогического факультета – обучение (и воспитание) в вузе: это обучение затрагивает становление и взросление (развитие) человека как личности, партнера и профессионала (Тенюнина И.А., 2012). «Установление закономерностей профессионального развития личности будущего специалиста обуславливается, с одной стороны, содержанием и организацией учебно-воспитательного процесса, а с другой – субъективными факторами. Во время обучения в вузе обучающийся сознательно или нет, но изменяет себя. У него возникают, развиваются, начинают доминировать одни качества или ослабевают, перестают играть должную роль другие. В этом процессе необходимо найти определенные методы учебно-воспитательной работы, чтобы профессиональное развитие студентов не было спонтанным, а шло под руководством в русле определенной для каждого студента своей траектории» (Тенюнина И.А., 2012, с. 55). При этом, «Поскольку любая личность неповторима, то в идеале каждый человек имеет право на дружественную ему систему образования, продвижение по «собственной образовательной траектории», которой свойственен более или менее индивидуальный

/индивидуализированный подход, а также оперативная, многокомпонентная и многоуровневая психодиагностическая, в том числе и профориентационная, поддержка-споровожение, коучинг (Перегудов Ф.И., 1990). Отметим мнение Т.А. Макаренко, которая описывает индивидуальную траекторию профессионального, партнерского и личностного развития студента как путь саморазвития, прежде всего – через реальную учебно-образовательную и учебно-профессиональную деятельность: посредством участия в освоении и воспроизводстве учебно-профессиональной среды в колледжах и вузах, в процессе принятия и осуществления психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном, партнерском и личностном росте, исходя из проявления индивидуальных качеств человека в форме аудиторных и внеаудиторных занятий, отношений и интеракций (Макаренко Т.А., 2006.).

В исследовании И.А. Тенюниной профессиональное поле вуза – «организованный учебно-воспитательный процесс», – внешний регулятор развития студента. «Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности происходит в процессе перехода внешних регуляторов во внутренние. Эффективность и продуктивность данного процесса связана с внешними и внутренними условиями, в том числе субъективной позиций студента. Все эти условия неоднократно трансформируются как по форме, так и по содержанию в период получения основного и дополнительного образования. Развитие субъектной позиции студента-педагога включает: (транс)формирование / развитие знаний и умений в сфере самопознания, развитие рефлексии и эмпатийных способностей, развитие коммуникабельности и культуры общения (компетентности в общении); овладение ценностями и смыслами учебно-образовательной и учебно-профессиональной деятельности, прохождение стадий личностной, партнёрской и профессиональной самореализации и самоактуализации. Субъектность – целевой уровень активности студента в рамках идей ИОТ. Она отражается в направленности и осознанности /рефлексивности его учебно-профессиональной деятельности, в его способности и готовности к саморазвитию и самоосуществлению (в модусе

самореализации и в модусе самоактуализации) (Ведерникова, Л.В., Рындина Ю.В., 2012). Все эти аспекты (транс)формируются на базе индивидуальных программ личностного, межличностного и профессионального саморазвития. Здесь особенно важно осознание и усиление роли воспитательных аспектов образования, важность организации и совершенствования психолого-педагогического сопровождения и повышению значимости у студентов личностных и профессиональных позиций» (Тенюнина И.А., 2012, с. 55-56).

Комплексная модель сопровождения включает разные стратегии работы:

Стратегии работы с (будущими) педагогами в рамках дополнительного образования основаны на требованиях, предъявляемых:

- к содержанию образования (междисциплинарный характер изучения тем на основе интеграции, изучение глобальных тем и проблем, не имеющих однозначного решения);

- к формам учебной работы (индивидуальные и индивидуализированные, групповые (дифференцированно-групповые, кооперировано-групповые) в условиях осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в обучении);

- к технологиям и методам обучения (проектное, диалоговое, проблемное, исследовательское обучение, самостоятельная творческая работа);

- к разработке учебных и образовательных программ (образовательных программ ускоренного и обогащённого обучения; развивающих программ (мышление, личность); образовательно – развивающих программ);

- к формам организации обучения (интеграция общего и дополнительного образования, создание школ – ступеней для реализации профильного обучения, ресурсных центров по работе с педагогами, центров психологической, методической и иной поддержки и сопровождения педагогов, а также связанных с этим сетевых проектов, инновационных сетевых площадок и т.д.).

- Важна разработка и реализация различных интегрированных образовательных программ, совместно

реализуемых учреждениями общего и дополнительного образования, предполагающих реализацию индивидуальных образовательных маршрутов педагогов.

- Полезна также разработка и реализация культурно-досуговых программ в условиях клубных форм работы и тематических (профильных) досуговых программ для обеспечения задач образования и самообразования, профилактики рисков и оздоровления, рекреации и отдыха педагогов в соответствии с различными задачами программ ИОТ.

- Продуктивно и эффективно создание и реализация различных образовательных и социальных проектов, в том числе и интегрированных (социально-педагогических, культурно-творческих, исследовательски-информационных и т.д.).

- Разработка краткосрочных и долгосрочных тематических программ по обеспечению профессионального и карьерного роста, подготовки педагогов к участию в различных предметных творческих конкурсах, соревнованиях и пр., в том числе с участием социальных партнёров.

Важен на этом пути индивидуальный учебный план – совокупность учебных предметов, курсов, выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального базисного учебного плана. Индивидуальная образовательная программа – программа образовательной деятельности обучающегося, основанная на его интересах и образовательном запросе, фиксирующая образовательные цели и результаты. Индивидуальный образовательный маршрут задает программу как систему конкретных действий обучающегося по реализации индивидуального образовательного плана и программы (Даутова О.Б., 2006, с. 121-129).

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) задает индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и способ его реализации (технологии ИОМ). ИОМ – это, обычно, конкретная образовательная программа, предназначенная для обучения одного конкретного (будущего) педагога,

направленная на развитие его индивидуальных способностей (как личности, партнёра и профессионала). ИОМ – образовательная программа достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося (Даутова О.Б., 2006, с. 121-129). ИОМ – вид организации образования, основанный на принципах индивидуализации и вариативности образовательного процесса. Эти принципы обеспечивают реализацию индивидуальных образовательных потребностей и прав студентов на выбор образовательного пути на определенной стадии воспитания и обучения. Обобщенный образовательный маршрут – совокупность общих для всех обучающихся этапов, компонентов, направлений и форм образования, характеризующих их продвижение при получении профильного образования и отражающих взаимодействие с образовательной средой. ИОМ – замысел обучающегося относительно его собственного продвижения в образовании: проект, который конкретизирует образовательную программу и планы обучающегося и представляет собой определение этапов, которые он предполагает целенаправленно пройти сам, совместно с педагогами и соучениками и/или при их поддержке (Байбородова Л.В., и др.). Индивидуальный образовательный маршрут внеучебной деятельности, например в дополнительном образовании, – индивидуально-событийный путь реализации потенциала студента в процессе внеучебной деятельности и деятельности обучения в рамках дополнительного образования в образовательной организации в соответствии с личными предпочтениями и интересами обучающегося.

Более психологичное понятие дает Е. Лекомцева, она определяет ИОМ как движение в образовательном пространстве, создаваемое для обучающегося при осуществлении и психолого-педагогического сопровождения специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития (Лекомцева Е.Н.). Ведущая задача проектирования индивидуального образовательного маршрута – это ориентация педагогического процесса на создание активно и успешно развивающих

условий для развития индивидуальных способностей обучающихся, обучение в темпоритме и иных условиях, соответствующих особенностям учеников.

Существует несколько типов ИОМ и ссылаясь на А.В Слепухина они приведены ниже в таблице 1.2.

Таблица 1.2 – Типы ИОМ (Слепухин А.В., 2000).

Типы ИОМ (по А.В. Слепухину)	Характеристика типов ИОМ	Формы организации обучения	Результат
Я – центрированный	Маршрут характеризуется ориентированностью на личные особенности, потенциальные возможности	Психологические тренинги, игровые ситуации, беседы о профессии.	Осознание социальной значимости профессии, знание и соблюдение этических принципов, умение ставить цель и стремиться к саморазвитию.
Я – профессионально ориентированный	Маршрут рассчитан на формирование у студента мотивации стать профессионалом.	Диспуты, ситуационные задачи, не имеющие однозначного решения.	Участие в разработке проектов исследований актов, успешная практика.
Я – будущий специалист	Маршрут характеризуется формированием профессиональных компетенций.	Работа по специальности, составление проектов.	Умение выполнять должностные обязанности по обеспечению профиля специальности

Выделяют также разные направленности маршрутов:

- Маршрут адаптивной направленности – использование образования для адаптации себя, своей жизни к современной социо-экономической и культурно-правовой ситуации.

- Маршрут развивающей направленности – использование студентом образования для развития себя,

своих возможностей, способностей – в этом случае говорят о раскрытии потенциала человека.

- Маршрут созидательной направленности предполагает не только развитие и раскрытие студентом своих особенностей и возможностей, но и целенаправленное их использование для преобразования, «построения» себя, своего образования, своей жизни, карьеры и пр.

Часто цель ИОМ – коррекция несоответствий между уровнем, который задают нормы образовательной программы, и личностными особенностями обучающегося (с задержкой и опережением развития и т.д.).

Результативность разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута связана с рядом условий:

- осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самореализации личности обучающегося;

- осуществление педагогического сопровождения и информационной поддержки процесса разработки индивидуального образовательного маршрута обучающимися;

- осуществление рефлексии как основы коррекции и совершенствования индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальная образовательная траектория включает маршруты нескольких направлений:

- содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут);

- формально-методический (специальные образовательные технологии);

- процессуальный (организационный аспект).

Индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (форматы и технологии организации образовательного процесса, например, сетевой). (Г.А. Бордовский, С.А. Вдовина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин,

Н.Н. Суртаева, И.С. Якиманская и др.). Сущность личностно-ориентированного обучения раскрыта многими учеными (Т.И. Кулыпина, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская). Сеть – форма сопровождения ИОТ как совместной деятельности, основа ее – проблема, в решении которой заинтересованы все субъекты, вступающие в сеть и сохраняющие независимость своей основной деятельности, взаимодействуя лишь по поводу конкретной проблемы. Создание сетевой организации предполагает интеграцию уникального опыта и возможностей участников, объединяющихся вокруг проекта, который не может быть выполнен каждым из партнёров в отдельности. Это обеспечивает взаимную компенсацию ограничений и усиление преимуществ (Золотарева А.В., 2011).

Важнейший вклад в разработку проблемы формирования индивидуальных образовательных траекторий обучаемых в русле проблемно-рефлексивного и деятельностного подходов сделан в психолого-педагогических исследованиях Р.С. Вайсмана, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, И.С. Кона, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской, А.В. Хуторского и др. Индивидуальные образовательные траектории соотносятся с освоением и осуществлением личностно значимой деятельности в трудах Л.Я. Дорфмана, И.Я. Лернера и С.В. Воробьевой и др. Эти и многие иные исследователи считают, что индивидуальная траектория образования – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании (Крылова Н.Б., 2008). (Микерова Г.Ж., Жук А.С., 2016). Наиболее интересный вариант ИОТ – когда каждому ученику предоставляется возможность создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин (Хуторской А.В., 2005).

Э.Ф. Зеер полагает, что «индивидуальная траектория профессионального становления личности характеризуется изменением направления вектора развития, обусловленное нарушением последовательного, линейного, упорядоченного процесса профессионального становления и образованием рискованных для человека как личности, партнера и профессионала моментов неустойчивости (точек бифуркаций).

Основные сложности и причины разрушения поступательного развития вызывают психологические барьеры: неблагоприятные условия развития и случайные стечения неблагоприятных для него обстоятельств, дезадаптации и деформации, профессионально обусловленные акцентуации и психотические состояния, болезни и травмы психосоматического ряда, социально-профессиональные инциденты, кризисы персонального, партнерского и учебно-профессионального развития (Альтяпова Ю.А., 2014, с. 7; Зеер Э.Ф., 2003, с. 82; Логинова Ю.Н., 2006; Суртаева Н.Н., 2020; Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н., 2020; Тенюнина И.А., 2012; Чешко С.Л., 2011).

Е.А. Климов выделил факторы, определяющие профессиональный выбор: позиция семьи, позиция сверстников, позиция педагогического коллектива, склонности и способности человека, жизненные планы (цели) и ценности, притязания на общественное признание, информированность о рынке профессий и рынке труда. В школе, колледже или вузе подразумевается, что данные факторы являются определяющими в выборе ведущего, основного направления профессионального обучения. Аналогичным образом, однако, можно выделить и факторы, определяющие выбор направления дополнительного образования. Вообще же профессиональное обучение включает несколько основных каналов: формальное профессиональное образование в вузе /колледже (в организованном контексте с выдачей сертификата или иного документа, служащего основанием приема на ту или иную должность), неформальное профессиональное образование (в образовательной организации, но не связано с документальным подтверждением и обязательной формализацией методов и содержания) и информальное (в процессе жизнедеятельности человека, вне образовательной организации) профессиональное образование. Здесь важно скорее выделить основные, общие для разных видов образования условия, способствующие формированию и развитию индивидуальной траектории профессионального развития педагога:

1) организация и осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения индивидуального

профессионального развития (системно или индивидуально-ориентированное предупреждение возникновения проблем, конфликтов и кризисов, обучение сопровождаемого методам профилактики и разрешения проблем в процессе преобразования проблемной ситуации, совладания со стрессом и т.д., а также экстренная помощь в кризисной ситуации). Система сопровождения – многокомпонентный и многоуровневый комплекс профессиональных деятельности субъектов образовательной системы, направленных на выявление индивидуальных образовательных возможностей и потребностей учащихся и обучающихся, а также формирования и реализации на их основе индивидуальной образовательной траектории или стратегии (Александрова Е.А., 2010);

2) применение активных, а не только репродуктивных, теоретически насыщенных и практико-ориентированных форм и методов профессиональной общей и дополнительной (пере)подготовки.

Сейчас важное значение имеет применение психологических и комплексных технологий сопровождения педагогов. В современных образовательных учреждениях одной из таких технологий является технология формирования и исполнения индивидуальной траектории развития.

ИОТ или индивидуальная траектория развития педагога – это системная и целенаправленно проектируемая и реализуемая, дифференцированная – многоуровневая и многокомпонентная образовательная программа, дающая возможность педагогу разработать и реализовать индивидуальную программу развития профессиональной компетентности при осуществлении методического сопровождения его профессионального развития со стороны коллег-наставников в разной мере формальном, общем и дополнительном образовании.

Компетенциарный подход, доминировавший до середины 80-х годов XX века, исходил из того, что основа разработки данных программ: формирование и совершенствование компетенций: знаний и умений, необходимых для приемлемого (отвечающего установленным критериям) или успешного, в том числе сверхординарного, выполнения круга

четко очерченных стандартных заданий. Компетенция – конкретная стратегия успешной деятельности, обеспечивающая решение задач, преодоление препятствий и достижение целей. Компетентность – результат интеграции компетенций и метакомпетенций. Способность педагога ставить и решать профессионально-трудовые задачи и получать требуемые воспитательные и обучающие результаты отражена в понятиях "профессионализм", "квалификация", "педагогическая культура", "педагогическая образованность", «умение учить» и т.д..

Начиная с середины 1980-х годов XX века отмечается важность индивидуального подхода: «Следует сосредоточиться на людях, которые качественно выполняют работу в различных ситуациях, а не только на самих задачах» (Равен Дж., 1987). Человек – носитель не только компетентности и образующий ее компетенций, но – метакомпетентности как ядерной компетентности, регулирующей остальные. Сюда, например, входят такие компоненты как умение учиться и умение учить (Арпентьева М.Р., 2018; Ничипоренко Н.П., 2002, др.), а также – как универсальная характеристика человека, проявляющаяся во всем спектре компетенций, которыми владеет человек, она включает – способность к рефлексии (самостоятельному и критическому осмыслению себя и мира и способность к децентрации (диалогичность или коммуникативность как способность видеть мир более чем одним способом, согласовывать понимания и т.д.).

Сейчас от педагога, помимо способности и готовности транслировать учащихся и обучающимся знания и умения, а также ценности и цели предыдущих поколений (в том числе профессионалов), требуется восприимчивость и готовность к разработке и применению не только традиционных, но и новых образовательных технологий, способность решать профессиональные задачи в условиях выбора и неопределенности, ориентация на повышения уровня профессиональной компетентности, укрепления и сохранения профессиональной мотивации в учебной и внеучебной деятельности на основе развития субъектности (ответственности, самостоятельности, творчества и т.д.). Педагогу нужно знать и уметь справляться со стрессами и

кризисами, порождающими и сопровождающими их трудными ситуациями в жизни и труде, избегая умножения рисков педагогической деятельности, в том числе психологического выгорания и иных деформаций в профессиональных, партнерских отношениях, а также собственно личностных деформаций, включая нарушения и заболевания психического и психосоматического типа.

ГЛАВА 2

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, профессор РАЕ, зам.декана факультета педагогического образования, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (Москва, Россия), renata_g@bk.ru

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Выделяются ряд аспектов реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся и обучающихся (Вдовина С.А., Кунгурова И.М., 2013):

- **Содержательный аспект** – разработка и осуществление индивидуальной образовательной траектории, предоставляя школьнику или студенту возможность осваивать то содержание образования и на том уровне, который в наибольшей степени отвечает его возможностям и ограничениям, потребностям и желаниям, ценностям и интересам (целям).

- **Деятельностный аспект** – формирование и осуществление индивидуальной образовательной траектории через современные педагогические технологии, в том числе с помощью традиционных и инновационных (активных), непосредственно-контактных и дистантных, в том числе сетевых и иных ИТ-технологий, с помощью технологий обучения в диалоге с преподавателем и технологий самообучения и взаимного обучения и т.д.

- **Процессуальный аспект** – непосредственно-практические, организационные аспекты педагогического процесса.

При разработке и осуществлении образовательных программ в общем и дополнительном образовании учитываются следующие показатели (Вдовина С.А., Кунгурова И.М., 2013):

1. умение учиться или общая зрелость учащегося или обучающегося как готовность к образованию в той или иной сфере, того или иного уровня и формы;

2. состояние здоровья обучающегося, психофизиологические особенности развития и состояние человека (группы), «хронотоп» образовательной деятельности;

3. общие и специальные требования и условия образования, связанные с профилем обучения;

4. сформированности профессионально-предметных интересов и ориентаций, склонностей к осмыслению мира в контексте знаний и умений, связанных с той или иной конкретной предметной областью;

5. общий уровень образования и его место в системе образования, а также социокультурной и производственно-промышленной (бизнес) сред того или иного сообщества;

6. особенности становления и развития обучающегося или учащегося как индивидуальности и члена социума, как личности, партнера и профессионала и т.д., уровень развития человека в интеллектуальном, физическом, нравственном отношении, интересы и склонности;

7. спрос на профессионалов той или иной группы и уровня на рынке труда;

8. располагаемые человеком ресурсы, возможности и ограничения развития в разных условиях (время и пространство для образования и самообразования, способности и таланты, деньги и образовательные учреждения/«услуги» и т.п.).

Обычно при определении ИОТ в рамках конкретного социума и имеющегося в нем учебных и воспитательных заведений учащиеся и обучающиеся вынуждены (взаимо)действовать в рамках четко определенной учебной программы и имеющихся дисциплин. Однако, современная образовательная жизнь создает гораздо больший выбор. Сейчас образовательные программы общего и дополнительного (в том числе «глобального») назначения не только учитывают особенности обучения, в том числе цели и способы работы с учебным материалом, не только особенности усвоения учебного материала и виды обучения, но и возможности и перспективы, ограничения и сложности в

развитии и функционировании учеников и педагогов в личностном, межличностном («партнерском») и учебно-профессиональном контекстах, они также учитывают способности и усилия, цели и ценности, которые человек может приложить и развить для и в ходе получения необходимых ему компетенций и т.д.

Поэтому образовательная траектория:

- должна обязательно учитывать не только краткосрочные, но долгосрочные, не только профессиональные и карьерные, но и личностные и общесоциальные цели и ценности, она должна быть направлена на достижение и реализацию целевого состояния;

- должна начинаться (и начинается) с возможно ранних этапов образования и распространяться на продолжительный период вплоть до момента, когда человек не сможет ни обучаться, ни трудиться.

- Важно разделение траекторий в зависимости от подготовленности человека и сформированности его предметных (профессиональных и карьерных) ориентаций. Если человек уже обладает определёнными знаниями и умениями, важными для новой ИОТ, сформированными в ходе предыдущей ИОТ, то он, по сути, продолжает линию своего развития. Однако, есть случаи, когда новая ИОТ существенно отлична от предыдущей.

- Д.И. Рыцев адаптировал методику стратегического управления для организаций Strategium Space Scrum к личному планированию (2018). Он исходит из того, что ИОТ – стратегическая система, направленная на достижение основной цели. Конкретная образовательная траектория представляет собой ряд образовательных этапов, включенных в общие жизненные этапы человека, форма и тип такого включения зависит от различных условий. Но в целом, каждый платный и бесплатный онлайн-курс, каждая общая (обязательная) и дополнительная программа обучения в колледже, вузе, работе, дома по возможности необходимо должна быть прямо или хотя бы опосредовано связана с долгосрочными жизненными целями и ценностями человека (как личности, партнера и профессионала), даже если такой целью выступает само по себе «саморазвитие», самоосуществление. Образование – один

из аспектов реализуемых человеком в каждой из сфер его жизни стратегических проектов, которые он разрабатывает для себя самого (более или менее автономно от своего окружения). Поэтому образование не только испытывает влияние жизненной стратегии человека в целом, но и влияет на нее, в том числе в таком аспекте как конкретные условия и характеристики обучения: как форматы, формы, методы обучения (групповая или индивидуальная, очная или заочная, дистанционная или нет, стажировка или нет и т.д.). Отдельные конкретные задачи по формированию и совершенствованию тех или иных знаний и умений (компетенций), необходимы для формирования, осуществления и трансформации стратегической цели, они связаны между собой и соотношены с иными целями и аспектами жизнедеятельности. Их можно представить в виде диаграммы Ганта (сетового графика): части ИОТ – важные отдельные составляющие (работы) жизненного проекта.

А.В. Мурзинов (2018) отмечает, что существует несколько основных групп целей образования, а также взаимосвязь стратегий компании и личных стратегий, которые диалектически взаимосвязаны, и, в идеале, дополняют друг друга. Однако, сам человек может «сыграть на опережение» и уйти в другую образовательную или иную организацию, что может существенно повлиять на стратегию образования. При этом проблема синхронизации стратегии компаний и личной стратегии обучения предполагает, что человек не может переучиться или научиться чему-то быстрее, чем происходят изменения в компании. С этим связана основная ловушка популярной сейчас доктрины «практически ценного» образования, сводящего образование и человека к реальностям, обслуживающим интересы бизнеса и производства. Кроме того, такое «прагматическое» развитие приводит к тому, что возникает высоко конкурентная ситуация «винтика», который не только может быть легко заменен на иной «винтик», но и оказаться просто лишним. Поэтому для получения «конкурентных» преимуществ, специалисту нужно прогнозировать и развитие организации и всей образовательной отрасли: здесь без собственной ИОТ практически не справится ни с одной трудностью и не достичь

более-менее постоянного и существенного успеха (самореализации с ее профессиональным и карьерным ростом, и самоактуализации, с ее состояниями «экзистенциальной исполненности» и осмысленности).

Для этого человеку нужно:

- рефлексивное, или как его сейчас часто называют, самостоятельное и критическое мышление (проверка входящей информации на «bullshit»), умение учиться и готовность /способность перепроверять свои знания и умения;

- понимание психофизических, социокультурных и т.д. основ развития и жизни человека и мира;

- умение диалогического взаимодействия, построения и развития отношений сотрудничества – паритетности, консенсуса и т.д.; конфликтная компетентность и самостоятельность в понимании и построении отношений с собой и миром;

- наличие жизненных ресурсов, включая физическое, психологическое, социальное, духовное здоровье, уважение к своим ресурсам и наследию, а также общий высокий уровень образования (бытие субъектом культуры),

- знания и умения грамотного правового и экономического существования (юридическая и экономическая компетентность и успешность – знания и умения юридически и экономически грамотно взаимодействовать с людьми и организациями), фундаментальное понимание социально-экономических и правовых феноменов закономерностей, в том числе опасностей ориентированной на непосредственный быстрый успех прагматической «торговли собой» и коммодификации всех сторон своей жизни при отказе от ее стратегического осмысления, согласие и участие в воспроизводстве и распространении коррупции и т.д.;

- формирование партнерских отношений с членами семьи и друзьями в виде «союза совместного развития», лишённого принудительной эксклюзивности (запрета общаться с другими людьми), но ориентированного на синергетическое взаимодействие и качество отношений с каждым партнером;

- в становлении и развитии профессионала окружение (люди) – важнее самого по себе обучающего контента и форм его присвоения: важно, чтобы обучение и воспитание

организовывалось (на уровне отбора наиболее талантливых учеников в рамках бесплатного и конкурсного образования – в том числе) и проводилось людьми, отобранными по их талантам, компетентности: основные смыслы образования, смыслы знаний и умений происходят не столько на занятиях, не сколько в процессе формальной передачи знаний и умений, сколько «между ними» и после них, в ходе обмена смысловыми содержаниями этих знаний и умений. Очень важно учитывать и существующие или потенциально возможные негативные эффекты взаимодействия с конкретными наставниками и организацией. Также очень важно первое место работы: профессиональный и карьерный старт. ИОТ предполагает, например, что человек может и нуждается в том, чтобы выбрать первую работу ещё обучаясь в школе, для этого он может начать собирать портфолио, проявлять направленную активность и выбирать соответствующее место обучения, желательно вуз и специалистов, способных «конкурировать» не только с другими вузами России, но и вузами мира.

П. Грей пишет, описывая «свободное обучение», что человеку важно разнопланово и разноуровнево оценить свои возможности и способности, ограничения и трудности, разработать долгосрочные и среднесрочные цели, и только потом принимать тот или иной подход в образовательной траектории. Хотя современное образование позиционируется как образование на всю жизнь, важно сфокусировать приоритеты уже в самом начале: это – не только психологическая и социальная успешность в реализации стратегии, но и свобода осмысленного выбора направлений дальнейшего образования (повышения квалификации, стажировки и т.д.). Важно учитывать тенденцию к обратной корреляции между успеваемостью студента и его инновационными способностями: ориентацией на творческую или инновационную работу (Gray P., 2013; Mayhew M.J. et al., 2012). Обучающиеся и учащиеся с инновационными намерениями могут с подходить к образованию, как к средству для получения новых идей и получения большего опыта, чем к средству получения внешних оценок (успеваемости). Сейчас человеку, живущему во времена нестабильности и перемен,

негарантированности труда и т.д., труднее, чем когда-либо, сохранять и развивать естественное любопытство и творческий потенциал (Рыцев Д.И., 2018; Gray P., 2013).

О.В. Огороднова и Е.А. Кукуев формулируют, исходя из положений А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова о структуре учебного модуля и этапах его изучения, несколько принципов организации, реализации и сопровождения образовательного процесса в рамках модели ИОТ (на уровне образовательных программ и подпрограмм / модулей) (Гуружапов В.А., Марголис А.А., 2014; Огороднова О.В., Кукуев Е.А., 2018):

- приоритет Soft skills – направленность на формирование и развитие комплекса надпрофессиональных знаний и умений (компетенций), в том числе умения учиться и учить, рефлексивных и эмпатических умений и т.д.;
- вариативность – предоставление необходимой и достаточной свободы обучающемуся в рамках основной программы и более или менее тесно связанных с ним дополнительных программ (модулей программ);
- гибкость – возможность трансформации содержания и технологического исполнения программы в соответствии с изменениями условий или требований;
- ответственность – требование осознанности принятия обучающимся цели (направления) и результатов, содержания и этапов освоения образовательной программы;
- эквивиальность – требование достижения заданной образовательной цели (субъектом, программой) различными путями.

Благодаря идее индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) у обучающихся появляется возможность, наряду с освоением обязательных дисциплин, (транс)формировать собственный учебный план за счет выбора учебных курсов (элективов и т.п.) из разных областей знаний /умений (более или менее тесно связанных и сходных с основной – педагогической специализацией). Общая структура программы объединяет следующие образовательные блоки:

- Core – обеспечивает формирование общекультурных компетенций обучающихся, чаще всего общих для разных факультетов;

-
- Major – направлен на формирование более или менее узкого спектра собственно профессиональных компетенций;
 - Minor – блок, связанный с приобретением дополнительных компетенций дающий возможность выбора этих «дополнений»;
 - Electives – вариативный образовательный блок, блок вариативных подпрограмм и курсов в рамках основной программы, также дающий возможность выбора специализации и дополнительного образования.

Программа индивидуального образования и ее модули в контексте общего и дополнительного образования включают ряд важных моментов (Гуружапов В.А., Марголис А.А., 2014; Огороднова О.В., Кукуев Е.А., 2018 и др.)

Этап 1. Учебно-ознакомительная практика – проводится с целью обнаружения и фиксации противоречий между уровнем актуального профессионального развития студента и реальностью профессиональной жизни (практики профессиональной деятельности, в том числе в конкретном образовательном учреждении).

1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями.

2. Профессиональные пробы как попытки самостоятельного выполнения учебно-профессиональных заданий.

3. Определение профессиональных задач и проблем их выполнения и постановка новых задач образования.

Этап 2. Теоретический с целью осмысления и формировании компетенций, способствующих преодолению трудностей и противоречий, выявленных в ходе практики.

1. Осмысление теоретического материала и опыта решения проблем, накопленного в науке и практике, как способ разрешения или снятия профессиональных проблем и задач.

2. (Транс)формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект).

3. Тренировка / совершенствование конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практика в имитационном процессе).

Этап 3. Учебная и научная практика с целью проверки и закрепления компетенций, усвоенных в имитационном процессе и создания условий формирования и

совершенствования соответствующей компетенции студентом в будущем – актуализировать, формировать и осуществлять индивидуальные контексты профессионального становления.

1. Выполнение профессиональных действий на базе реальной образовательной организации в условиях супервизии.

2. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий, не связанных с недостаточностью сформированности и освоенности профессионального умения и знания.

3. Организация мини-исследований, направленных на осмысление причин и последствий разных типов затруднений в профессиональной деятельности, построение нового (инновационного) профессионального действия.

Этап 4. Теоретико-рефлексивный с целью целостного осмысления (актуализации и фиксации) сформированной компетенции в ходе рефлексивной деятельности

1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов практики и НИРС.

2. Формирование / закрепление наиболее общего и результативного способа профессиональных действий (в пространстве и времени вариантов ситуаций и их ресурсов, а также субъектов / партнеров по взаимодействию).

3. Проектирование направлений дальнейшего профессионального совершенствования в контексте задач становления и развития как личности, партнера и профессионала.

Психодиагностическое сопровождение образовательного процесса основано на принципах необходимости и достаточности и включает три замера («мониторинга»): входной, рубежный, итоговый. Во всех ситуациях применяются следующие инструменты:

- *образовательные тесты* на определение уровня знаний и умений, а также экспертная оценка – оценка уровня компетенций (по результатам практической деятельности) преподавателем / тьютором или представителем работодателя);
- *образовательный кейс* – оценка уровня компетенций в имитационном образовательном процессе;

- *анкетирование/эссе* – оценка мотивации, направленности в рамках формирования и развития соответствующих компетенций.

Входной замер проводится в рамках учебно-ознакомительной практики с целью анализа степени готовности студента к формированию компетенций модуля / программы (*высокой* – предполагающей обращение к изучению дополнительных компетенций и вариантов труда, *средней* – предполагающей движение по стандартному плану модуля, *низкой* – предполагающей необходимость дополнительно-вспомогательных средств обучения и воспитания для вхождения в модуль). Результат данного входного замера определяет ИОТ студента внутри модуля на этапе теоретического осмысления проблем профессиональной деятельности (в имитационном процессе).

Рубежный замер связан с оценкой адекватности (транс)формирующихся компетенций (в рамках профессионального стандарта и его отражения во ФГОС) и индивидуализации задач (для выстраивания уже в университете индивидуального стиля профессиональной деятельности) практики в реальном профессиональном процессе, то есть оценить степень формирования компетенций соответствующего модуля и индивидуальные особенности профессиональной деятельности студента, для того чтобы определить меру вариативности заданий на практику (от 20% до 60%).

Итоговый замер связан с интеграцией компонентов модуля для анализа индивидуального пути освоения модуля / программы: (само)оценка сформированности компетенций (*превосходная* – обучающемуся рекомендуется реализация компетенций в конкурсной, грантовой активности; *успешная* – рекомендовано дальнейшее (само)обучение по направлению и профилю подготовки; *достаточная* – рекомендуется переосмысление / уточнение профессионального выбора при помощи профориентологической консультации и решения о необходимости освоения минимально необходимых профессиональных компетенций).

«Современный образовательный процесс должен не только «учить», но и «учиться». Только когда результаты

(успешные/неуспешные) оперативно подвергаются анализу и возвращаются в образовательный процесс, тогда он становится «живым», динамичным, осознанным, то есть – вариативным и гибким». Для этого нужна обеспечивающая задачу рефлексивного переосмысления образовательного процесса инфраструктура, включающая в качестве необходимых центры и лаборатории: 1) хьютагогики, анализирующая собственно образовательный потенциал субъектов образовательного процесса; 2) синергетики, анализирующие психолого-педагогические условия индивидуализации образовательного маршрута в конкретном образовательном времени и пространстве (вуза, города, региона, страны и т.д.) в целях эффективности и продуктивности личностного, межличностного и профессионального становления студента; 3) форсайта, анализирующая адекватность проектирования и осуществления личностного, межличностного и профессионального становления в условиях индивидуализации образовательной траектории, осмысляющая вероятностные тенденции в образовательных стратегиях и тактиках.

Н.Н. Суртаева (2013, с. 10-12) приводит список технологий, получивших распространение в практике формирования и реализации индивидуально-образовательных траекторий.

В таблице 2.1 представлены технологии и их характеристики.

Таблица 2.1 – Технологии, получившие наиболее широкое распространение, в практике школ

№	Название технологии	Характеристика
1	Модульно-рейтинговая технология, и ее разновидности МРТО:	Организует самостоятельную познавательную деятельность на основе модулей, шкалированных по рейтинговой системе.
а)	Модульная технология обучения,	Основа организации самостоятельной деятельности обучающихся. Результаты усвоения знаний оцениваются по

	МТО	стандартной системе.
б)	Рейтинговая технология обучения РТО	Возможна традиционная организация учебного процесса, при котором все виды деятельности шкалируются, часто интегрируется с другими видами технологий.
в)	Рейтинговая интенсивно-модульная технология обучения РИТМ	Изменена структура модулей, обозначен временной показатель, отводимый на усвоение этих модулей. Шкалирование видов деятельности учитывает темп продвижения по усвоению модульных программ.
г)	Кредитно-модульная технология обучения КМТО	То же самое, что и модульно-рейтинговая, за исключением того, что оценка усвоения модульных программ осуществляется кредитной системой, которая интегрируется с рейтинговой, если речь идет о кредите не трудозатратном, а кредите деятельностном.
2	Технология естественного обучения ТЕО	Организация самостоятельной деятельности в продвижении по индивидуальному маршруту осуществляется с помощью трех видов общения (парном, естественном, групповом), при доминировании естественного вида общения.
3	Контрольно-корректирующая технология обучения ККТО	Организация самостоятельной деятельности в процессе продвижения по индивидуальной траектории осуществляется с помощью корректирующего контроля, корректирующих карточек.
4	Парацентрическая технология обучения	Самостоятельная деятельность индивидуализирована, учебный процесс осуществляется с помощью средств

		обучения, которых предлагается множество, для выбора обучающихся, реализация принципа завершения осуществляется обязательным собеседованием с учителем.
5	Технология индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов)	Одновременно для изучения предлагается несколько тем, за ними закрепляются учащиеся, успешно освоившие их, которые выступают в роли помощника учителя при опросе (без исключения все учащиеся должны ответить всю тему полностью ученикам, а затем осуществляется выборочный контроль по теме у учителя). Создается возможность продвижения по индивидуальным маршрутам.
6	Технология полного усвоения знаний	Предполагает выделение таксономии целей усвояемого учебного материала, и обеспечение завершенности усвоения при решении таксономических задач.
7	Индивидуально-бригадная технология обучения ИБТ	Сущность ее сводится к тому, что первоначально учащиеся самостоятельно осваивают учебный материал, затем в бригадах (4-6 человек) помогают друг другу в устранении пробелов, обнаруженных в ходе ответов на вопросы.
8	Бригадно-индивидуальная технология обучения БИТ	Противоположная по организации индивидуально бригадной технологии. Сначала учащиеся работают в бригаде (группе), затем индивидуально завершают процесс изучения до завершения.
9	Технология диалоговой взаимопомощи ТДВ	Организация процесса обучения осуществляется в диалоге, как правило, используется при решении задач закрепления изучаемого материала.

10	Кооперативная технология обучения КТО	Предполагает совместное обучение, как форму взаимопомощи.
11	Индивидуальная технология обучения (Макарова) ИТО	Организация индивидуального обучения осуществляется с помощью специально разработанных структур учебного материала.
12	Технология индивидуального обучения (Ю. Драля) ТИО	Организация индивидуального обучения осуществляется с помощью методического материала, позволяющего реализовывать принцип «педагогического дотягивания».
13	Гибкая технология проблемно-модульного обучения ГТПМО	Предполагает организацию обучения на основе проблемы, но с индивидуальным образовательным маршрутом, позволяющем каждому ученику реализовать свой потенциал в удобном для него режиме.
14	Интегративно-модульная технология обучения ИМТО	Сущность ее сводится к организации модульного обучения, которое интегрируется с элементами других технологий. Другой вариант технологии предполагает опору на интегративный подход при построении модульных программ.
15	Дуальная технология обучения ДТО	Технология обучения, предполагающая обучение в контакте (интеграции) с зарубежными программами (апробирована на примере профессиональной подготовки), когда осуществлялось при соблюдении стандартных требований программы адаптировались к учебному процессу разных стран.

16	Технология критического мышления ТКМ	В большей степени представляет собой модифицированную форму урока, которая по содержанию направлена на формирование собственной позиции учащихся, критического мышления к знанию.
17	Метод проектов ТМП	Предполагает организацию процесса обучения в форме создания и осуществления совокупности проектов, направлена на коллективную, самостоятельную деятельность в процессе учения.
18	Технология персонального обучения ТПО	Предполагает организацию индивидуального обучения с помощью совокупности учебных программ, видеозаписей, тестового материала, которые выбирают учащиеся персонально в процессе продвижения по индивидуально-образовательному маршруту
19	Краудсорсинг	Обучение через выявление проблемных полей.
20	Образовательный ретренинг	Обучение через воссоздание знаний при помощи групповой работы.
21	Технология – коучинг	Организация самообучения

Особенно популярно сейчас модульное обучение (М.Л. Гольдшмид, С.Н. Посиливэйт, П.А. Юцявичене и др.): «Модуль – это относительно автономная часть учебного материала, включающая в себя следующие компоненты: чётко изложенную учебную цель (целевая программа); блок информации (учебный материал в виде программы обучения); пособие, помогающее достичь цели (каким образом это

сделать); контрольные задания, обеспечивающие применение полученных знаний на практике.

Особенности технологии: содержание обучения представляется в информационных блоках. дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит указание на объем изучаемого содержания и на уровень его усвоения; каждый ученик получает от учителя советы в письменной форме, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал и т.д.; меняется форма общения учителя и ученика. оно осуществляется через модули и личное индивидуальное общение; ученик работает максимум времени самостоятельно, учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях; наличие модулей с печатной основой позволяет учителю индивидуализировать работу с отдельными учениками» (Суртанова Н.Н., 2013, с. 20).

Основанием классификации ИОТ педагога может выступить характер деятельности педагога, в процессе которой развивается профессиональная компетентность: могут быть выделены разные типы маршрутов, типа "исследовательская деятельность", "проектная деятельность", «коррекционная и развивающая деятельность», «воспитательная деятельность», «обучающая деятельность», "вхождение в профессиональную деятельность", «начало наставничества», "профессиональные достижения", «профилактика и преодоление рисков», и др.

Временные этапы и содержательные блоки («модули») реализации маршрута ИОТ могут варьироваться. Это зависит от выявленных затруднений, конкретной ситуации в жизни специалиста, ситуации в образовательном учреждении, например, локальных задач (типа подготовки к аттестации или реализации конкретной образовательных линий и т.д.).

Маршрут включает:

- цели и задачи профессионального развития, которые более или менее соотносятся с планом образовательного учреждения и его образовательными программами общего и дополнительного циклов и особенностями своих учеников и предметной сферы педагогической деятельности;

- профессиональные знания и умения, которые необходимо усовершенствовать или сформировать;
- средства (практики, методы, механизмы) решения поставленных целей и задач.

Исследователи Микерова Г.Ж., Жук А.С. приводят алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения: они представляют его в виде блок-схемы (рисунок 2.1).

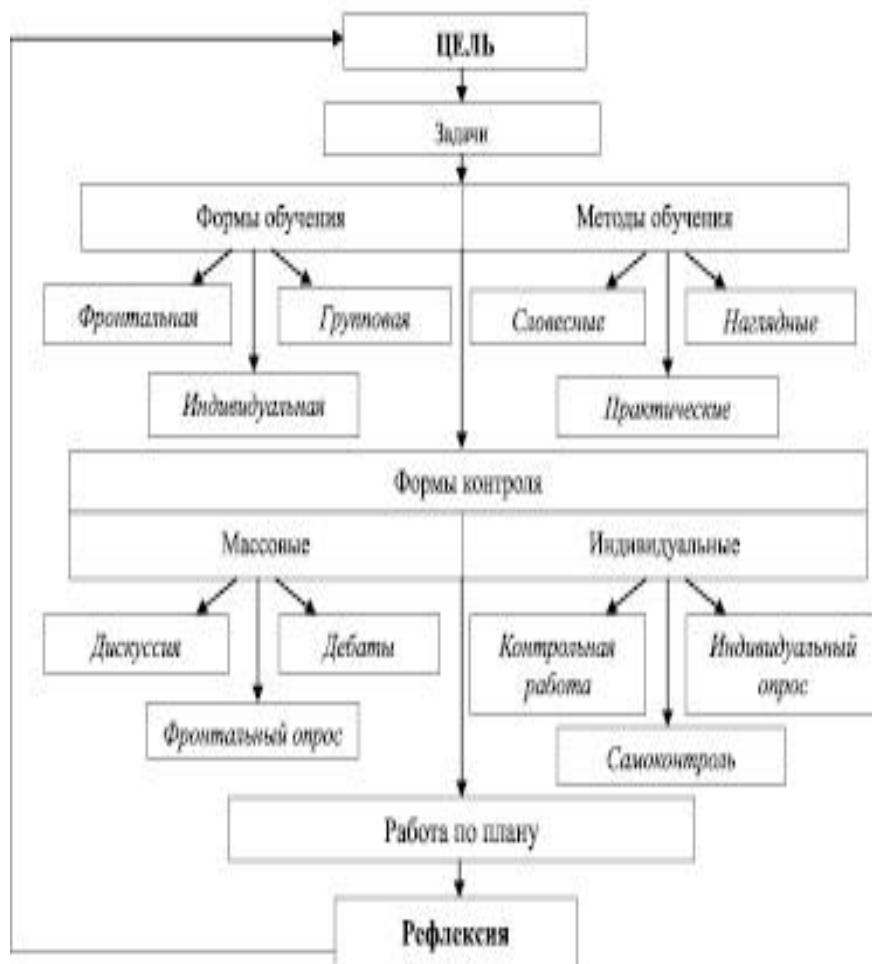


Рисунок 2.1 – Блок-схема «Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения» (Микерова Г.Ж., Жук А.С., 2016).

Практическая значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в систематизации и активизации жизнедеятельности и развития педагога как личности, партнера и профессионала, возможности профессионального и иного роста «на рабочем месте», использовании внешних (существующих в педагогическом коллективе и других) и внутренних стимулирующих развитие факторов.

Алгоритм разработки маршрута ИОТ педагога включает:

- системную диагностику мастерства, качеств личности и межличностных отношений;
- составление на основе полученных результатов индивидуального образовательного маршрута;
- конкретные этапы и мероприятия по реализации маршрута;
- рефлексивный анализ успешности / результативности индивидуального образовательного маршрута.

Образовательная программа – это по сути, модель достижения образовательного результата. Содержание образовательной программы отражает образовательный маршрут достижения результата обучающимся.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся субъектность (активность, осознанность и ответственность) выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.). ИОМ содержит:

- проективно-ориентационный блок и рефлексию целей и задач, способностей и возможностей, и ограничений, и трудностей;
- событийно-деятельностный блок, конкретные шаги маршрута;
- ценностно-рефлексивный блок – значение этого маршрута для обучающегося, риски и сложности обучения, способы их разрешения, а также потенциальные выигрыши и достижения в результате реализации.

Основные характеристики маршрута в рамках ИОТ: целенаправленность, элективность / свобода выбора, планомерность / проективность, процессуальность, наличие средств реализации, наличие поддержки (Воробьева С.В., 1999).

Индивидуализация – открытие и утверждение своего «я», выявление своих склонностей и возможностей, особенностей (А.В. Петровский).

Индивидуализация – это процесс порождения и рефлексии человеком собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности (Н.Н. Михайлова).

- Индивидуальный подход в образовании – выявление индивидуальных особенностей развития, требующих, с точки зрения взрослого, коррекционного или развивающего воздействия.

- Индивидуализация образования – это создание оптимальных условий для реализации потенциальных возможностей человека; совместная деятельность субъектов образования на всех этапах образовательного процесса, при котором выбор способов, приемов и темпов обучения зависит, в первую очередь, от индивидуальных особенности обучающихся или учащихся.

В отличие от индивидуальной работы (краткосрочной и локальной), реализация индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) или индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) занимает длительное время (от 3 месяцев до 1 года).

Способы организации обучения в рамках проблем ИОТ таковы:

- 1) Дифференциация обучения, согласно которой к каждому ученику предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности, направленности или другим параметрам. Для этого учеников обычно делят на группы по типу способные, средние, отстающие.

2) Собственный путь образования выстраивается для каждого ученика применительно к каждой изучаемой им образовательной области.

С одной стороны, идея ИОТ связана со стремлением организовать процесс обучения на основании принципа индивидуализации, лежащего в основе индивидуальных образовательных траекторий учащегося. С другой стороны, она отвечает общим тенденциям прагматизации и коммодификации образования, в том числе в их позитивных и негативных аспектах. К последним можно отнести торговлю заведомо ненужными и некачественными, порою откровенно «псевдокомпетенциями» (знаниями и умениями) в рамках различных «модульных» программ, программ стажировок и повышения квалификации и т.д.

Важна возможность работы с успешными и неуспешными учениками. В таблице 2.2 приводятся виды помощи.

Таблица 2.2 – Виды помощи (формы, методы, технологии) в рамках педагогики сотрудничества: цель работы – ситуация успеха

Успешный ученик	Неуспешный ученик
Отбор и дозирование заданий для самостоятельной работы на уроке, более подробные, чем у других учеников, инструкции.	Ориентация на особенности ученика, его достижения и зону ближайшего развития.
Создание особых условий контроля и опроса для неуспевающих учеников.	Внедрение инновационных процессов и методов обучения (включая взаимообучение и хьютагогику).
Индивидуальная форма обучения и групповые занятия, нацеленные на стимулирование развитие	Класно-урочная (работа в парах, в малых группах) разного типа, включающая разноуровневые задания,

ученика, формирование и развитие умения учиться.	творческие задания, дальнейшее совершенствование умение учиться.
Дополнительные занятия с отстающими, дополнительное обучение как корректирующее и компенсирующее.	Исследовательский, проблемный, частично-поисковый метод обучения, дополнительное обучение как глобальное и развивающее.
Дифференциация домашней и классно-урочной работы учащихся по уровням подготовленности.	Творческие и нестандартные задания для отдельных учащихся или групп.
Стимулирование развития интересов и мотивации учения (интрисивной): развития познавательного интереса и нравственных ориентаций.	Игровые технологии (деловые игры и путешествия), нацеленные на развитие уникальных способностей и качеств

В таблице 2.3 приводятся цели образования и развитие человека в обществе по А.В. Мурзинову.

Таблица 2.3 – Цели образования и развитие человека в обществе (по Мурзинову А.В., 2019)

Цель обучения /учения	Собственники	Наемный работник
Развитие (расширение бизнеса в рамках конкретной отрасли или диверсификация как выход в иные отрасли).	Стратегии роста: • концентрированный рост; • диверсификация; • интегрированный рост.	Личностное и т.д. развитие: • новые компетенции для развития личности; • новые взаимосвязи и партнерские

		отношения («социальный капитал»)новые карьерно-трудо-вые компетенции.
Сохранение (сохранение бизнеса, в том числе миссии бизнеса).	Стратегии сокращения: • сбор урожая; • снижение объемов; • снижение расходов.	Стратегия повышения эффективности /продуктивности: • стать полезным (незаменимым) для компании • реорганизовать карьерный и профессиональный рост в целях помощи компании в сохранении.
Выживание (потеря бизнеса, расформирование, полная смена сферы деятельности).	Крайняя стратегия сокращения: • ликвидация бизнеса; • увольнение персонала.	Диверсификация компетенций: • новые знания и умения для работы в иных /смежных сферах /организациях; • трансформация старых компетенций; • реорганизация жизненного пути.

В современном мире отмечается тенденция роста проблем, связанных с вхождением специалиста в новую для него организационную среду и профессиональную деятельность в ней, особенно на этапе пост вузовского профессионально-карьерного развития и этапе смены (изменения)

профессионально-карьерного пути, возникающего в связи со сменой места работы и/или изменениями ее количественного и качественного (функционального) наполнения.

Для эффективного и продуктивного преодоления, а также профилактики возникновения и усугубления существующих проблем перед возникает ряд важнейших задач:

- определение прозрачных и конкретных требований к педагогу (с ориентиром на соответствующие мировые и отечественные профстандарты, а также стандарты и требования, связанные с конкретной организационной культурой и общими условиями труда (будущего) педагога в конкретной организации и конкретном социуме);

- построение успешной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, ориентированной на актуальные требования образовательных организаций как работодателей, а также иных организаций, которые в большей или меньшей степени оказываются заинтересованы в подготовке специалистов с тем или иным набором компетенций и черт (персональных, партнерских и собственно профессиональных), в том числе и наличие либо приобретение цифровых компетенций;

- развитие практики независимой оценки и сертификации процессов и результатов формального и неформального обучения, систем подготовки и переподготовки как потенциальных работников, так и работающих сотрудников и т.д. по направлениям, связанным с повышением собственно профессиональных знаний и умений, с развитием партнерских и личностных свойств специалиста.

Одним из важных инструментов достижения данных задач может выступить разработка и внедрение персональной траектории развития (будущего) педагога.

Механизмы построения такой траектории можно представить следующим образом (Медякова Е.М., Морозова А.И., 2018 и др.).

Руководство образовательного учреждения, в диалоге с работодателями, выступающими как заказчики (независимо от уровня финансирования и сферы деятельности), а также в диалоге с самими педагогами и иными субъектами образовательного процесса, формируют желательную

персональную траекторию развития (ПТР) (будущего) педагога, куда вносят важные сведения о его трудовой и учебной деятельности – критерии профессиональной и т.д. успешности. Все данные ПТР используются при прохождении аттестации /сертификации, иных процедурах оценки компетенций (и компетентности в целом) работника, планировании продолжения образования, совершенствования карьеры и трудовой деятельности.

Таким образом, персональная траектория развития есть упорядоченная структура персонифицированных данных (критериев), которые характеризуют компетенции человека, приобретенные им в процессе профессионально-трудовой, социо-культурной, деятельности и личностного развития в целом.

Алгоритм подготовки ПТР может включать следующие этапы (Медякова Е.М., Морозова А.И., 2018 и др.):

1. Оценка личностных, партнерских и профессиональных качеств работника.

2. Определение соответствия компетенций работника соответствующему профессиональному стандарту.

3. Обучение работника по программам повышения квалификации или профессиональной переподготовки с целью получения или совершенствования необходимых компетенций.

4. Определение стратегии получения дополнительного образования работника на более или менее длительный период.

5. Определение «точек контроля» для проведения промежуточной оценки (аттестации) и самооценки работника как профессионала, а также оценки и самооценки развития его в сфере личностного и межличностного функционирования. Определение точек контроля, на наш взгляд нужно основывать на популярной в контексте современного менеджмента теории сопротивления изменениям, и учитывать направленность и интенсивность изменений в сфере образования и социокультурных отношений в целом (Медякова Е.М., Морозова А.И., 2017, с. 12).

6. Доступ к ПТР для сотрудника как средство коррекции и дальнейшего проектирования профессионально-карьерного и общего жизненного пути, а также обеспечения успешной

адаптации и деятельности сотрудника в новой организации, во взаимодействии с ее культурой и требованиями нового работодателя в рамках преемственности.

Для работодателей – руководителей образовательной организации и иных заинтересованных внедрение ПТР в систему управления персоналом дает возможность (Медякова Е.М., Морозова А.И., 2018 и др.):

- проведения процедуры оценки квалификации, аттестации и сертификации педагогов на основе актуальных, четких и понятных корпоративных требований к ним;

- формирование корпоративных модульных программ обучения и переподготовки на основе требований организационной культуры, профессионального стандарта, интересов и склонностей самого специалиста, исходя из ожидаемых результатов обучения;

- оптимизация подбора персонала и процессов и результатов адаптации новых сотрудников, повышения эффективности и продуктивности кадрового отбора за счет унифицированного и объективного подхода (оценочных средств) к выбору кандидата; формирования четких требований к профессиональной компетентности работника с учетом специфики корпоративной и организационной культуры;

- выстраивание актуальной системы оплаты труда и карьерно-профессиональной тарификации на основе действительной квалификации работника (по профессиональным стандартам), а не формально присвоенного нового уровня карьерной и профессиональной «лестницы»;

- формирования и поддержания высокого уровня профессионального-трудовых ресурсов, соответствующего как потребностям работодателя, так и потребностям работника, и, следовательно, повышения качества его персонального труда и качества образования в целом, в том числе по критериям конкурентоспособности компании.

Для самого педагога внедрение ПТР создает также ряд возможностей (Медякова Е.М., Морозова А.И., 2018 и др.):

- прозрачная политика организации по определению профессионального и карьерного роста работника, повышение осознанности и гармоничности отношений работника и организации;

- возможность более индивидуального подхода руководства образовательной организации к каждому работнику и возможность для каждого работника более оперативно и гармонично с развитием организации развивать собственные компетенции и трансформировать свою профессиональную и карьерную позицию в организации;

- четкое понимание педагогов целей организации, критериев оценки деятельности и повышение доверия педагога к работодателю за счет открытой политики управления персоналом;

- стимулируется непрерывное образование и самообразование для получения следующей «ступени» развития/карьеры;

- повышается мотивированность и заинтересованность работника, в том числе усиливается ориентированность на долгосрочное «служение» организации.

Персональная траектория индивидуального развития педагога, таким образом, должна способствовать формированию и развитию корпоративных ценностей, представлений и форм поведения и взаимодействия сотрудников. Реализация данной задачи затрагивает не только собственно профессионально-трудовые аспекты, но и личностные и межличностные особенности и компетенции сотрудника. Достичь заметного и стабильного успеха в решении этой задачи возможно лишь тогда, когда сотрудник хорошо понимает, какую роль он играет в общем трудовом процессе, в воспитании и обучении школьников и студентов, в развитии культуры сообщества в целом.

Внутриорганизационное (корпоративное) профессионально-карьерное пространство и время становятся более гармоничными и прозрачными: понятность дает возможность проектирования, рефлексии и коррекции перемен и т.д. Таким образом, формируется субъектность и, в том числе, персональная ответственность педагога за реализацию корпоративных ценностей организации, обучение и воспитание.

Выводы. Становление и развитие современного педагога включает ряд пунктов:

1. осознание, проектирование и коррекция цели и задач собственного личностного, партнерского и профессионального развития;

2. осознание, проектирование и коррекция цели и задач самоосуществления (самореализации и самоактуализации) в контексте практик самообразования;

3. осознание миссии (цели) и задач образования в целом и конкретной образовательной организации в частности, осмысление организационных, тематических и иных особенностей школы, колледжа, вуза и т.д., выбор и осуществление меры и формы участия в проектировании и коррекции миссии и задач организации, программ ее развития;

4. осознание, проектирование и коррекция цели и задач карьерного и профессионального развития (внутри основной специальности);

5. осознание, проектирование и коррекция возможностей и ограничений, постановка и осуществление цели и задач в сфере профессионального, персонального и партнерского развития за рамками основной деятельности.

И.С. Якиманская отмечает, что индивидуальная траектория развития основана на двух разных направлениях: приспособляемости (адаптивности) к требованиям внешней среды, а также творческой и субъектной креативности, побуждающей искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее ограничения и расширять возможности, строить для себя новые ситуации и т.д. с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания и умения (способы, действия).

На рисунке 2.2 приводятся общие аспекты примера образовательной траектории специалиста.

Индивидуальная образовательная траектория – это ключевая идея концепции открытого образования. Это означает, что процесс обучения должен ориентироваться на индивидуальные способности каждого обучающегося.

Индивидуальная образовательная траектория подразумевает под собой персональный путь реализации личного образовательного потенциала. Этот подход к организации учебного процесса позволяет не только приобрести новые навыки, но и начать процесс непрерывного развития имеющихся талантов.

Стремление к созданию такого образовательного пространства, в котором учащиеся могут создать свою индивидуальную образовательную траекторию, является правительственной инициативой. В настоящее время возможность построения индивидуального учебного плана не только поощряется государственными грантами, но и фиксируется в перечне необходимых требований к образовательным учреждениям.



Рисунок 2.2 – Образовательная траектория специалиста: общие аспекты

Конечно, существуют 1) когнитивные и 2) психофизиологические особенности учащихся, которые нужно учитывать в дидактическом взаимодействии в ДО, здесь однако, есть несколько проблем:

1) Помимо когнитивно-физиологических, в обучении «участвуют» и иные аспекты, есть еще эмоции и характер как совокупность шаблонов социального поведения (привычек), у подростков и юношей – личность и ценности и пр. Методологически некорректно игнорировать их.

2) Иногда в работах создается впечатление, что важны только процессуальные аспекты организации непосредственно дидактической коммуникации в ДО, однако, есть и содержательные аспекты и выборы человека, связанные с его будущим, с проектами его жизнедеятельности, которые должны учитывать данные траектории. Допустим, метод проектов работает и интересен в этом контексте, но на самом деле – это очень локально и т.п.

В контексте специфики когнитивных способностей, например, у Е.И. Горбачевой и Е.А. Богомоловой есть понятие предметных ориентаций (мышления), которое также говорит о том, что ученик с начальной школы обладает некоторыми задатками и способностями в конкретных интересующих его областях и пр., но – опять же – дополнительное образование может быть и должно существовать на всех ступенях образования.

3) Однако специфики его на разных ступенях не описано.

4) Вместе с тем, важно что может дать дополнительное образование в отличие от общего обучения.. Здесь можно привести понятия глобального обучения на Западе и «метапредметного» обучение у нас и на Западе.

5) Траектории обучения – очень непростой объект исследования, который связан с а) социальным запросом на человека и профессионала; б) индивидуальным «запросом» человека на развитие, самореализацию и самоактуализацию; б) на разных ступенях образования запросы разные.

При этом существуют обычные проблемы исследования: 1) возможности сужения ракурса рассмотрения проблемы, 2) устаревания или низкой специфичности некоторых теоретических подходов, в том числе, на примере: При

построении ИОТ «идти» от характера и темперамента обучающегося; это очень частные аспекты организации дидактического взаимодействия, игнорирующие саму цель и перспективы дополнительного образования. Есть, например, понятие стилей обучения, понятие метакогнитивных компонентов и т.д.

Иногда выделяют формально следующие типы траекторий:

Траектория 1. Личностное развитие. – Высокая целеустремлённость. – Высота жизненной «планки». – Активная жизненная позиция. – Желание учиться, самообразование, трудолюбие. – Общая и эмоциональная культура. – Участие в общественной жизни. – Оптимизм. – Духовное и эстетическое развитие, эрудиция. – Широта интересов.

Траектория 2. Образование и наука. – Докторантура. – Аспирантура. – Высшее образование. – Магистратура. – Высшее педагогическое образование. – Профессиональная переподготовка. – Повышение квалификации. – Среднее специальное педагогическое образование.

Траектория 3. Конкурсы «Учитель года». «Педагогический дебют». – Конкурсы Издательского дома «Учительская газета» «Талантливые Люди». – Премия Правительства Российской Федерации в области образования «Моя страна – моя Россия» – Зарубежные стажировки, и др.

Траектория 4. Карьера Директор школы – Завуч – Методист по предметному блоку: Учитель – Управление образованием (на разных уровнях) Проведение курсов повышения квалификации. – Руководитель методического объединения. – Методист районного отдела образования.

Траектория 5. Награды и звания «Заслуженный учитель РФ» – «Народный учитель РФ» – Звание Почётного работника на разных ступенях системы образования. – Медаль К.Д. Ушинского. – Нагрудный знак «За милосердие и благотворительность». – Почётные грамоты и благодарности различных уровней

Алгоритм построения собственной траектории успешности
Три шага к цели Определить своё местонахождение на данной схеме Воспользоваться имеющимися ресурсами Ответить на вопрос «Что я хочу?».

Дополнительное и глобальное образование как область развития индивидуальности

Важная задача современной общеобразовательной средней и высшей профессиональной школы – индивидуальное развитие человека, обеспечение актуальности приобретаемых учениками знаний и умений, учебного и профессионального жизненного опыта в тесной связи с его целями и интересами, а также способностями и нуждами. Эта задача осуществляется на фоне согласования индивидуальности и «профессионального стандарта».

Профессиональный стандарт педагога в контексте формирования и реализации ИОТ включает:

- определение совместно с учащимся / обучающимся и членами его семьи и окружения, иными субъектами (социальный работник, психолог, дефектолог, дистанционный методист и т.д.) и стейкхолдерами образовательного процесса зоны ближайшего развития в сфере становления и развития как личности, как партнера и как профессионала, а также предсказание и планирование «коридора ближайшего развития» в этих областях и в целом;

- определение, на основе анализа собственной деятельности, самостоятельно или с помощью экспертов-консультантов и методической службы, наиболее продуктивных и эффективных моделей педагогической деятельности и ее совершенствования, подверженных постоянному развитию и изменению.

Наряду с общим образованием, дополнительное образование выступает как область индивидуализации персональных траекторий развития. Здесь это сделать проще и уместнее, чем в основном образовании:

- дополнительное образование по определению служит индивидуализированном дополнением к общему;

- в дополнительном образовании существенно больше возможностей и ресурсов для создания и воплощения ИОМ для каждого отдельного обучающегося.

Дополнительное и общее образование в подготовке педагогов ориентированы на ряд задач:

1. Целевое внедрение современных педагогических технологий человеко-ориентированного образования.

2. Изучение теории методики обучения и воспитания, достижений педагогических наук по определенному направлению, овладение современной методологией и методами обучения и воспитания.

3. Создание условий для адаптации молодых учителей в педагогическом коллективе, их педагогическому росту, раскрытию творческого потенциала. Повышение профессионального и методического уровня молодых учителей, их психологической готовности в педагогическом и ученическом коллективах.

4. Помощь учителям и преподавателям в ситуациях профессиональных и жизненных кризисов, сопровождение процессов и результатов стажировок, переподготовки и повышения квалификации и иных направлений актуального развития профессионального мастерства.

5. Стимулирование развития у педагогов готовности и способности к самостоятельной работе с целью непрерывного повышения своей квалификации, усовершенствования педагогического мастерства. Стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивного педагогического труда путем аттестаций, конкурсов и «методических фестивалей» и т.д.

6. Стимулирование личностного и партнерского развития с помощью тренингов и консультаций, направленных на совершенствование знаний и умений в сфере взаимоотношений с собой и миром в интимно-личностной и профессионально-трудовой сферах, в сфере досуга и волонтерской деятельности.

7. Работа педагогов в «проблемных группах»: участие в процессах управления школой и вузом в рамках внедрения интересующих моделей управления образовательными учреждениями.

Индивидуальная траектория развития педагога – это персональный путь реализации личностного, партнерского и профессионального потенциала каждого педагога, смысл, значение, цель и компоненты каждого последующего этапа такой реализации более или менее обоснованы и опираются на цели и ценности человека, логически и психологически взаимосвязаны.

Внешне индивидуальная образовательная траектория педагога может включать такие аспекты как:

1) Самообразование и обучение на курсах повышения квалификации и получение дополнительного (интернет-курсы, тренинги, семинары и др.) или второго образования в рамках иных сходных обучающих практик большего или меньшего объема.

2) Обобщение и распространение опыта педагогической работы в рамках той или иной проблематики через городское и школьное методические объединения, семинары и клубы взаимообучения, участие в региональных коллективных формах методической работы (окружных и межокружных и т.д.).

3) Научно-исследовательская и научно-публикационная деятельность, диагностика и изучение собственных и коллег профессиональных успехов и затруднений.

4) Участие в профессиональных смотрах и конкурсах различного уровня, деловых играх типа «Профессиональный автопортрет и совещаниях, конференциях» и т.д., прохождение аттестаций и т.п.

В начале исследований карьерных и профессиональных выборов целью первых методик было определить, возьмется ли человек за какую-либо работу или откажется от нее (Анастаси А., 1982). Но затем было выявлено, что представители одной и той же профессии характеризуются сходными интересами в различных областях жизни, включая уровень хобби и отдыха /спорта. Эти интересы нередко отличаются от интересов представителей других профессий, что родило идею о том, что осмысляя разные интересы человека, сравнивая их с типичными интересами людей, преуспевающих в конкретной (изучаемой) сфере деятельности, можно определить, насколько они близки к интересам представителей той или иной профессиональной группы, оценить прошлое и будущее (сделать прогноз) претендента на должность / обучающегося.

Д. Сьюпер и его школа, оперируя понятием «карьерная адаптивность», разработали довольно обширный методический аппарат для психодиагностики факторов профессионального и карьерного развития в переходные моменты жизни (отношение

к труду как к ценности; способность управлять собственной жизнью; рефлексивные умения, предполагающие научение из собственного опыта; наличие планов и перспектив в области карьеры; информированность о мире труда и профессий; особенности принятия решений; способность исследовать варианты развития) (Дёмин А.Н., 2005; Aquilanti T.M., Leroux J., 1999; Super D.E., 1990; Super D.E., Osborne W.L., Walsh D.J., Brown S.D., Niles S.G., 1992). Способность находить и реализовывать возможности для желаемого обучающимся развития и самоосуществления отразилась в термине «способность к занятости» – согласованной системе карьерной идентичности, личностной адаптивности, социального и человеческого капитала (социальная сеть личности, образование и профессиональный опыт) (Шнейдер Л.Б., 2007; Fugate M., Kinicki A.J., Ashford B.E., 2004).

Трудности и перспективы становления профессионала, включая маргинализацию и девиации, потерю /уход с работы и переподготовку, связанную с потерями или реактуализацией для человека не связанных с предыдущей работой и карьерой способностей и компетенций, ценностей и целей, моделей поведения и взаимодействия с окружающим миром, – интересуют и зарубежных и отечественных исследователей (Ермолаева Е.П., 2001; Климов Е.А., 1998; Климов Е.А., 2004а; Климов Е.А., 2004б; Климов Е.А., Буякас Т.М., Зотова Н.Н., Кринчик Е.П., Михеев В.А., Прудков П.Н., Родина О.Н., Фокин В.А., Фокина Р.А., 2012; Толочек В.А., 2010, Толочек В.А., 2013; Толочек В.А., 2015 и др.).

За рубежом это – исследования Д. Сьюпера и коллег и иные исследования поливариативности профессионального и карьерного пути (Грего О., 2007).

Индивидуализация – специфическая форма развития и путь приспособления человека к объективно заданной извне структуре трудовой деятельности» (с. 123):

- существуют индивидуальные различия – фрагментарные или эпизодические проявления несходства людей в профессиональной деятельности и иных сферах жизни;

- существует индивидуальный стиль – устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профессиональной и иных формах жизнедеятельности,

индивидуальное сочетание способов и задач профессиональной, семейной и иной деятельности;

- существует также понимание индивидуальности как неповторимой самобытности человека в труде и иных сферах жизни, индивидуальное мировоззрение и поведение человека в труде, в семье и т.д.

Здесь мы видим что профессионализация и социализация как становление и развитие черт человека как профессионала, партнера и личности, тесно связаны. Более того, часто эти понятия, как в науке, так и в практике пересекаются: например, К.К. Платонов и К.М. Гуревич употребляли в своих работах такие понятия, как «профессиональный характер» и «профессиональный тип личности», подчеркивая тем самым огромное транс-формирующее или де-формирующее влияние профессиональной роли на личность. Это влияние может быть развивающим, но излишне тотальная интернализации профессиональной роли и ее непрерывное и длительное исполнение могут приводить к «профессиональным деформациям» и иным нарушениям развития человека как личности и как партнера. При этом дистанция между личностью и ее *профессиональной ролью становится практически минимальной.*

Жизненный путь каждого человека – уникальная система стадий и компонентов, в которой можно вычленить отдельные *стадии профессионального развития* (Маркова А.К., 1996 и др.):

- 1) оптант (фаза оптации) – выбора или смены профессии;
- 2) адепт (фаза адепта) – человек, ставший на путь приверженности профессии и осваивающий ее;
- 3) адаптант (фаза адаптации) – привыкание молодого специалиста к работе, овладение приемами саморегуляции;
- 4) интернал (фаза интернальности) – опытный работник, «вошедший» в профессию, как в своем собственном сознании, так и в сознании других людей;
- 5) мастер (фаза мастерства) – имеющий индивидуальные приемы выполнения и индивидуальный стиль деятельности, дающие возможность осуществлять большой объем профессиональных задач эффективно и продуктивно.

Внутри фазы мастерства есть подфазы авторитета (к которому обращаются за советом) и наставника (смысл его деятельности – передача знаний).

Для педагога, целью работы которого изначально является наставничество, это нередко создает иллюзию своего мастерства. Однако, как и многие иные специалисты, педагоги, психологи и т.д., – имеют не только знания и умения, но и многочисленные возможности приобретения новых и совершенствования старых. Педагогу важно, чтобы избежать основных рисков профессии, понимать важность образования в течении всей жизни, важно уметь и стремиться учиться во всех жизненных ситуациях.

Широко распространены и понятие «карьерный капитал» и «профессиональный капитал». Это – компоненты человеческого капитала, включающий разные виды знаний и умений, значимых для карьеры:

- знания и умения типа «как» обеспечивают навыками и способностями понимания того, что требуется для достижения высокой производительности и продуктивности;

- знания и умения типа «зачем» придают энергию, ощущение смысла и цели, внутреннюю и внешнюю мотивацию и идентификацию с работой;

- знания и умения типа «кто» отсылают к внешним и внутриорганизационным профессиональным и социальным связям, к социальной сети человека, его партнерским отношениям в семье и на работе (Defillippi R.J., Arthur M.B., 1994; Inkson K., Arthur M.B., 2001).

Большой вклад в решение проблем индивидуального выбора профессий и профориентации внес Дж Холланд. И в настоящее время, как отметил еще Фр. Борген (Borgen Fr., 1991, р. 1), исследования в рамках теории Дж. Холланда «обширные и незатихающие», так что при очень многочисленных исследованиях карьерного и профессионального пути за рубежом и в России. Ни одна другая система, при всех ее ограничениях, не может похвастаться таким же уровнем интеграции теории, исследований и практики (Atanasoff L., Rayman J., 1999, р. 123).

Методика измерения карьерного самоопределения» (МИКС) А.Н. Дёмина, А.Б. Седых и Б.Р. Седых (2017) как адаптация

методики Дж. Холланда Д. Дайжера, П. Пауэра «My Vocational Situation» (MVS) предназначена для определения проблем в трех областях: 1) профессиональная идентичность; 2) барьеры в принятии карьерных решений; 3) информированность о возможностях трудоустройства и обучения. Она включает шкалы «Профессиональная идентичность», «Барьеры развития», «Потребность в информации» (Дёмин А.Н., Седых А.Б., Седых Б.Р., 2017).

В рамках теории (Воробьев А.Н., Воробьева М.А., 2018; Седых А.Б., 2009; и др.) самонаправленного поиска Дж.Л. Холланда отмечается, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа профессиональной среды и типа личности. Поведение человека детерминируют не только его персональные особенности, но и межличностные и профессиональные, то есть семейной и профессиональное социальное окружение, в котором он проявляется и осуществляет себя (Holland J., 1959, 1996, 1997). Им создана методика Vocational Preference Inventory (VPI) и методика Самонаправленного поиска» (Self-Directed Search – SDS, 1970, 1994). Эти методики исходят из того, что обучающиеся стремятся найти профессиональную среду, свойственную именно их типу, которая позволяла бы им полнее раскрыться, реализовать свои способности и компетенции, выразить ценностные ориентации, осуществить предпочитаемые модели поведения и взаимодействия с другими людьми. Согласно методике и теории (RIASEC-теории), все обучающиеся соответствуют одному /нескольким основным типам, а большинство людей могут быть отнесены к одному из – наиболее ярко выраженных – типов, например: реалистический тип, исследовательский тип, артистический тип, социальный тип, предпринимательский тип и конвенциональный тип. Каждый тип имеет: особые личностные качества, ценности и ценности; особые способности и компетенции; предпочитаемое социокультурное и природное окружение; типичные хобби («дополнительные» профессиональные и квазипрофессиональные знания и умения). Дж.Л. Холланд применил вышеназванные характеристики типов профессий для описания рабочей и семейной сред обучающегося, отметив, что некоторые индивидуальные исходы (например,

профессиональный выбор и уровень достижений) могут быть выявлены через исследования сочетаний типов личности и окружения. Непротиворечивость, соответствие типов личностей и типов профессионального окружения в семье и на работе (в образовательном учреждении) обозначается понятием конгруэнтность (Congruence).

Г. Готтфредсон – ученик Д. Холланда – предложил выявлять конгруэнтность личности и профессиональной среды, уровень профессиональной идентичности, склонность к риску: их соотношение позволяет предсказывать принятие карьерных решений и варианты карьерного развития обучающегося или уже работающего специалиста: неконгруэнтные личности (т.е. имеющие несоответствие между своим типом личности и типом профессиональной среды) с высокой профессиональной идентичностью, склонностью к риску могут уходить из актуальной профессиональной среды или изменять ее, а конгруэнтные субъекты и субъекты с небольшой профессиональной идентичностью и склонностью избегать риска – демонстрировать стабильность (Дёмин А.Н., 2005; Gottfredson G.D. John L., 1999).

Педагоги например, относятся к социальному типу. Личностные характеристики и ценности педагогов включают: гуманистичность, этичность, идеалистичность, ответственность; кооперативность, понимание других, настроенность на других; тактичные, дружеские, жизнерадостные, оптимистичные, эмоциональные, теплые. Их способности можно сформулировать так: вербальные и невербальные способности и навыки общения и взаимодействия с людьми; преподавательские, ораторские способности, навыки слушания и отвечания. Предпочитаемое окружение включает: социальные организации, школы, религиозные организации, учреждения по отбору персонала; медицинские учреждения, психиатрические, психотерапевтические, психологические, консультативные и посреднические – помогающие службы и агентства социальной защиты. Типичные хобби таковы: организация развлечения других, добровольное выполнение социальной и

благотворительной работы, посещение различных мероприятий.

Дж.Л. Холланд показал, что университеты сталкиваются с изначально разными по своим особенностям (способностям, ценностям, ориентациям и т.д.) группами студентов. И вклад образовательного учреждения в их развитие не так велик (Gottfredson G.D., John L., 1999, p. 16). Как показал А. Астин и коллеги (Astin A.W., 1962, p. 802), продуктивна модель «входа-выхода»: она описывает сейчас целое направление штудий в психологии и социологии под названием «эффекты колледжей».

Методика «Самонаправленный поиск» Дж. Холланда, – уникальна имеет ряд особенностей:

- представляет собой самоотчет, заполняемым, оцениваемым и интерпретируемым самим обследуемым;
- сочетает в себе оценки по таким параметрам как мечты (daydreams), деятельности (activities), компетенции (competencies), карьеры (occupations) и самооценки (self-estimates);
- включает прозрачные для обучающегося шкалы, без попыток маскировки смысла опросника;
- методика применяет только «сырые» баллы – нет необходимости переводить их в какую-либо стандартную шкалу;
- итог опроса – «трехбуквенный код» по Дж.Л. Холланду, напрямую отсылающий к Справочнику / словарю профессий (DOT) и другим ресурсам, использующим классификацию Дж.Л. Холланда;
- методика активизирует диалог (интервью или консультацию) со специалистом, не сводясь обучаемым к инструменту внешней оценки;
- методика сохраняется у обследуемого и может быть использована неоднократно, как хороший инструмент планирования и коррекции профессионального и карьерного пути, например, в форме «СР» – ориентированной на группы специалистов или взрослых в переходные периоды карьеры (in career transition);

- методику можно применить как индивидуально, так и в группе, для разных исследовательских задач (Atanasoff L., Rayman J., 1999, p. 118).

В России распространен «Опросник профессиональных предпочтений» – ОПП, адаптированный на российской выборке (Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И., 1993). В нем есть деятельности, способности (компетенции) и карьеры, но он не содержит «Мечты» (Daydreams), которые, оценивает проявляемые (выражаемые) интересы (expressed interests), отличные от оцениваемых интересов (assessed interests) в методиках Стронга (Опросник интересов Э.К. Стронга – Д.Б. Кемпбелла – E.K. Strong Vocational Interest Blank) или Ф.Г. Кьюдера (Обозрение профессиональных интересов – F. Kuder occupational interest survey) (Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И., 1993; Седых А.Б., 2009; Campbell D.B., 1981; Kuder G.F., Diamond E.E., 1979; Reardon R.C., Lenz J.G., 1999, p. 104; Donnay D.A.C., 1997). (Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И., 1993), а также «Самооценки» (Self-estimates), с помощью которых обучающийся может оценить свои способности в определенных сферах. На основе «мечтаний» осуществляется анализ когерентности стремлений (Coherence of Aspirations), совпадение первых «мечтаний» и актуальных выборов. Низкая когерентность стремлений – это неоформленная и хаотичная картина профессионального мира, ценностей, способностей или их взаимосвязей (Reardon R.C., Lenz J.G., 1999, p. 109).,

Важным для Дж.Л. Холланда выступает термин «профессиональная идентичность» (Vocational identity), раскрывающая значимость для личности неопределенности в выборе профессии. Она относится к ясности и стабильности целей и самовосприятия человека, а также к ясности и четкости целей и ожиданий окружения: наличие сложностей и неопределенностей с принятием и пересмотром профессиональных и карьерных решений, общей стабильности профессиональных интересов.

Кроме того, оценивается согласованность (Consistency), когда выраженные типы связаны или соседствуют в «гексагоне профессий», она выступает как показатель стабильности в карьере (Reardon R.C., Lenz J.G., 1999, p. 109), а также

оценивается дифференцированность (Differentiation) – определенность личностного или профессионального профиля: «плоский» профиль делает человека более гибким, а дифференцированный профиль – «надежным», хотя создающим для обучающегося в перспективе некоторые трудности с выбором и пересмотром карьеры вследствие относительной узости альтернатив (Reardon R.C., Lenz J.G., 1999, p. 110).

Недостаток зарубежных опросников профессиональных интересов и предпочтений выступает, как минимум, некоторое рассогласование описаний отраженных в них профессий тем профессиям, которые востребованы на отечественном рынке труда. А методики, созданные в СССР и России, например, "Карта интересов" А.Е. Голомштока и "Дифференциально-диагностический опросник" (ДДО) Е.А. Климова, "Тест профессиональных изображений", М. Ахтних и др., не имеют столь четких психометрических показателей. Среди российских методик и разработок нужно отдельно отметить методику ДДО и иные разработки Е.А. Климова.

Е.А. Климов – разработчик системно-генетической психофизиологии стиля профессиональной деятельности и оригинальной типологии профессий по предмету труда: человек – живая природа, человек-техника, человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ.

"Дифференциально-диагностический опросник" (ДДО) Е.А. Климова предназначен для выявления наиболее привлекательных профессий в соответствии с его оригинальной и весьма продуктивной классификацией типов профессий:

1. "Человек–природа", сюда включены все профессии, связанные с растениеводством, животноводством, лесным хозяйством.

2. "Человек–техника" – технические профессии.

3. "Человек–человек" – профессии, связанные с общением и обслуживанием людей.

4. "Человек–знаковая система" – все профессии, связанные с цифровыми и буквенными знаками.

5. "Человек–художественный образ" – профессии творческого характера (Климов Е.А., 2014).

В целом, его подход имеет пересечения с моделью Дж. Холланда, хотя и является более сжатой версией одной и той же идеи. Методика широко распространена (в том числе в модификация А.А. Азбель (Климов Е.А., Азбель А.А., 2020), где в качестве дополнительной группы рассматриваются профессии, в которых предметом труда выступает «сам человек») и не имеет в России серьезной конкуренции вследствие достаточно глубокой теоретической его обоснованности и доступной формы подачи и обработки материала.

Особенно интересны методики, лишь отчасти напоминающие традиционные тесты: они предназначены не столько для профессиональной психодиагностики, сколько для активизации учащихся и обучающихся, столкнувшихся с проблемой личностного и профессионального самоопределения. Пример, – "Активизирующие опросники профессионального самоопределения" Н.С. Пряжникова (1997).

Сейчас существуют онлайн сервисы типа «Профилум». Создатели заявляют его как психотехнологию выявления и развития талантов. Они выявляют таланты и связывают их с профессиями, способными максимально реализовать весь потенциал личности. При этом дополнительно выявляются перспективы рынка труда и разрабатываются умные системы для выстраивания персональных траекторий развития. Цель работы сервиса – совместить «элементы психометрического тестирования, анализ биографии и особенностей актуальной жизнедеятельности, аналитику образовательных возможностей (составление профиля талантов и иные методы аналитической обработки) и прогнозирование кадровых потребностей» (особенности рынка образования и рынка труда) (Шайхутдинова А., Алтухов В. и др., 2015-2020). А. Шайхутдинова отмечает при этом, что человеку важно быть вечным учеником, перестать ждать, когда он станет экспертом, но принять возможность и реальность постоянного развития.

Д.И. Рыцев предлагает интересную модель оценки баланса сфер жизни (D. Rytsev's Advanced Life Balance Wheel). Он применяет подход к изменению и осмыслению конкретной сферы жизни, основанный на изучении соответствия

вертикали: миссия человека – его базовые цели и ценности, их жизненные проекции (забота о себе, благополучие и здоровье, развитие компетентности и понимания себя и мира, профессионально-трудовая деятельность, общественные отношения и системы признания, поддержки и партнерства) – сфера жизни (конкретные проявления проекций).

Данная модель в целом сходна с «Треугольником жизни» М.Р. Арпентьевой (2018), выделяющей в качестве основных показателей успешность /продуктивность, богатство /разнообразие и нужность / истинность: 1) жизненных ресурсов человека, 2) отношений человека с другими людьми и обществом в целом, 3) цели и ценности человека. Последняя модель хотя и не соотнесена напрямую с конкретной сферой профессионального самоосуществления человека, в целом данной способностью также обладает. Также в ней предполагается внимание к идее баланса и гармонии разных показателей как условия успешности развития человека как личности, партнера и профессионала.

В результате проведенного исследования мы можем сформулировать несколько базовых положений:

1. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления учета всей совокупности его формальных, процессуальных, содержательных и результативных аспектов.

2. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления (прямого или опосредованного) участия и учета особенностей всех субъектов образовательной системы (обучающихся и членов их семей, преподавателей и иных специалистов образовательного учреждения, администрации выпускающего образовательного учреждения и представителей региональных и федеральных органов образования).

3. Формальные, процессуальные, содержательные и результативные аспекты разработки и реализации

индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в успешном дополнительном образовании тесно связаны.

4. Индивидуализация траектории образования – является задачей, решаемой обучающимися в диалоге с образовательным учреждением и его конкретными представителями в виде 1) преподавателей, занимающихся разработкой и осуществлением более или менее индивидуализированных образовательных программ; 2) администрации, направляющей и регулирующей процессы разработки и осуществления тех или иных образовательных программ.

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности обучающихся:

а) ценностные и целевые ориентации обучающихся, усвоенные в ходе семейного и школьного воспитания и обучения, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту);

б) предметно-профессиональные ориентации, их склонности и способности, побуждающие их фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, в том числе склонности и способности, сформировавшиеся у обучающихся под влиянием семейного и школьного обучения и воспитания («ближайшего окружения»);

в) компетенции и мета-компетенции обучающихся, а именно знания и умения, которыми обладают обучающиеся на том или ином этапе своего становления личностью, партнером и профессионалом, включая умения учиться и учить, рефлексивность, др., «зоны ближайшего развития», необходимых для успешной реализации траектории и освоения той или иной (квази)профессиональной деятельности, компетенций и мета-компетенций, внеучебные условия их

развития как «неформальные» вклады ближайшего окружения обучающихся в формирование и развитие этих компетенций;

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и учебно-профессионального становления и развития обучающихся и референтных /значимых для них лиц (членов их семей, друзей и школьных наставников), жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и учебно-профессиональными).

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности преподавателей, психологов, социальных работников и иных участвующих в образовательном процессе специалистов, включая представителей администрации и органов регионального и федерального управления образовательными организациями:

а) ценностные и целевые ориентации преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения, а также региональных и федеральных органов управления образовательными учреждениями, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту), которые они ретранслируют обучающимся в рамках учебной и внеучебной ситуаций;

б) предметно-профессиональные ориентации специалистов, их склонности и способности, побуждающие преподавателей фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, творческие и репродуктивные способности преподавателей-наставников, ретранслируемые ими обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции специалистов, а именно знания и умения, которыми обладают преподаватели как личности, партнеры и профессионалы, включая умения учить и учиться, рефлексивность, др.);

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и профессионально-карьерного становления и развития и карьерного становления и развития преподавателей и иных специалистов, жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными) преподавателей.

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории нужно учитывать возможности и ограничения разработки и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов и способов их осуществления:

а) ценностные и целевые ориентации создаваемых и реализуемых программ, образующих индивидуальные образовательные траектории и их содержательное наполнение («маршрут»);

б) существующие и доступные к разработке и применению предметно-специфические классические и инновационные программы, то есть специфические маршруты (будущих) специалистов, а также реализующие их формы / форматы и технологии обучения, которые образовательная организация / образовательный комплекс может предложить/предлагает обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции, реализуемые в рамках данных программ, а именно знания и умения, которые включены разработчиками программ и которые направлены на развитие обучающихся как личностей (общекультурные компетенции, связанные со способностями миропонимания и самопонимания, а также управления собой и миром), как партнеров (компетенции в сфере построения отношений и управления отношениями) и как профессионалов (профессиональные компетенции и метакомпетенции), включая умения учить и учиться, рефлексивно-критические способности и способности самоуправления др.);

г) технологическая обеспеченность индивидуальной траектории образования (маршрута), опыт реализации данных программ, уровень их апробированности и возможности оперативной коррекции и вариативности как на уровне

технологий и форм образования, так и на уровне содержания (компетенций). В таблице 2.4 приводятся факторы создания и осуществления индивидуальных образовательных траекторий.

Таблица 2.4 – Факторы создания и осуществления индивидуальной траектории образования

Обучающийся		Специалисты		Индивидуальная траектория	
- Сформированность и осознанность целей и ценностей обучающегося. - Гармоничность социальных и индивидуальных целей обучающегося. - Соответствие целей и ценностей обучающегося профессии.	Ценности и цели	- Сформированность и осознанность целей и ценностей специалистов системы образования. - Гармоничность социальных и индивидуальных целей специалистов системы образования. - Соответствие целей и ценностей специалистов профессии.	Ценности и цели	- Общесоциальная ценность и миссия профессии. - Персональная ценность и цели профессии. - Соответствие целей программ и модулей друг другу внутри дополнительного образования и между ним и общим образованием.	Ценности и цели программ
- Общие способности и направленность обучающегося. - Творческие и репродуктивные способности обучающегося. - Соответствие способностей и направленности профессии.	Предметные ориентации	- Общие способности и направленность специалистов. - Творческие и репродуктивные способности специалистов. - Соответствие способностей и направленности профилю образования.	Предметные ориентации	- Фундаментальная обогащенность программ. - Современность и системность программ - Практическая направленность программ.	Предметные ориентации программ

- Знания и умения, которыми обладают обучающиеся как личности, партнеры и профессионалы, в том числе умение учиться и учить, готовность и способность к взаимообучению и взаимовоспитанию, умения в сфере самообучения.	Компетенции и мета-компетенции	- Знания и умения, которыми обладают преподаватели как личности, партнеры и профессионалы - Умение учиться и учить готовность и способность к образовательному диалогу с обучаемыми и, умения в сфере самообучения.	Компетенции и мета-компетенции	- Компетенции профессиональные (управления предметом труда). - Компетенции управления отношениями (партнерские). - Компетенции самоуправления (саомрегуляции и т.д.).	Компетенции, развиваемые программами
- Жизнестойкость как жизнеутверждение, оптимизм и настойчивость, опыт успехов и неудач в разных сферах Стратегии совладания с трудностями разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными). - Склонность к психологическому выгоранию и деформациям в учебно-профессиональной деятельности	Жизнестойкость и совладание с рисками и трудностями	- Жизнестойкость как жизнеутверждение, уважение к жизни и людям, опыт успехов и неудач в разных сферах. - Стратегии совладания с трудностями разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными). - Склонность к психологическому выгоранию и деформациям в профессиональной деятельности.	Жизнестойкость и совладание с рисками и трудностями	- Психолого-педагогическое сопровождение исполнения индивидуальной траектории. - Технологическая вариативность и прозрачность. - Гармоничное сочетание форм и технологий образования, позволяющее реализовать цель и задачи программы.	Апробированность, вариативность программ, технологическая обеспеченность

В современном образовании «структурированные, упорядоченные, планируемые по определенному проекту и последовательно реализуемые мотивированные шаги в процессе обучения обеспечивают достижения прогнозируемой цели» (Гасанова Р.Р., 2017, с. 41).

Заключение

В результате проведенного исследования сформулируем ряд положений:

1. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления учета всей совокупности его формальных, процессуальных, содержательных и результативных аспектов.

2. Разработка и реализация индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в дополнительном образовании представляет собой системную деятельность, требующую для своего успешного осуществления (прямого или опосредованного) участия и учета особенностей всех субъектов образовательной системы (обучающихся и членов их семей, преподавателей и иных специалистов образовательного учреждения, администрации выпускающего образовательного учреждения и представителей региональных и федеральных органов образования).

3. Формальные, процессуальные, содержательные и результативные аспекты разработки и реализации индивидуальных (персональных) траекторий образования педагогов в успешном дополнительном образовании тесно связаны.

4. Индивидуализация траектории образования – является задачей, решаемой обучающимися в диалоге с образовательным учреждением и его конкретными представителями в виде: 1) преподавателей, занимающихся разработкой и осуществлением более или менее индивидуализированных образовательных программ; 2) администрации, направляющей и регулирующей процессы разработки и осуществления тех или иных образовательных программ.

Как мы и предполагали, в целом нашли свое эмпирическое подтверждение и были уточнены гипотезы о том, что условием успешности разработки и осуществления индивидуальных траекторий образования педагогов в дополнительном образовании является системный учет особенностей его

субъектов и самих образовательных программ (образующих индивидуальный образовательный маршрут педагога) и реализующих их технологий дополнительного образования.

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности обучающихся:

а) ценностные и целевые ориентации обучающихся, усвоенные в ходе семейного и школьного воспитания и обучения, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту);

б) предметно-профессиональные ориентации, их склонности и способности, побуждающие их фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, в том числе склонности и способности, сформировавшиеся у обучающихся под влиянием семейного и школьного обучения и воспитания («ближайшего окружения»);

в) компетенции и мета-компетенции обучающихся, а именно знания и умения, которыми обладают обучающиеся на том или ином этапе своего становления личностью, партнером и профессионалом, включая умения учиться и учить, рефлексивность и др., «зоны ближайшего развития», необходимых для успешной реализации траектории и освоения той или иной (квази)профессиональной деятельности, компетенций и мета-компетенций, внеучебные условия их развития как «неформальные» вклады ближайшего окружения обучающихся в формирование и развитие этих компетенций;

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и учебно-профессионального становления и развития обучающихся и референтных /значимых для них лиц (членов их семей, друзей и школьных наставников), жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и учебно-профессиональными).

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории (маршрута) нужно учитывать следующие особенности преподавателей, психологов, социальных работников и иных участвующих в образовательном процессе специалистов, включая представителей администрации и органов регионального и федерального управления образовательными организациями:

а) ценностные и целевые ориентации преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения, а также региональных и федеральных органов управления образовательными учреждениями, их стремления к достижению индивидуально и социально значимых целей, в том числе в контексте самоактуализации (стремления к экзистенциальной исполненности, развитию как личности, партнера, профессионала) и самореализации (стремления к социальному успеху, карьерному и общесоциальному росту), которые они ретранслируют обучающимся в рамках учебной и внеучебной ситуаций;

б) предметно-профессиональные ориентации специалистов, их склонности и способности, побуждающие преподавателей фокусировать основное внимание и деятельность на тех или иных предметно-специфических аспектах окружающего мира, творческие и репродуктивные способности преподавателей-наставников, ретранслируемые ими обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции специалистов, а именно знания и умения, которыми обладают преподаватели как личности, партнеры и профессионалы, включая умения учить и учиться, рефлексивность и др.;

г) успехи и неудачи личностного, партнерского и профессионально-карьерного становления и развития, и карьерного становления и развития преподавателей и иных специалистов, жизнестойкость и предпочитаемые стратегии совладания с жизненными трудностями и рисками разного типа (личностными, партнерскими и профессиональными) преподавателей.

При разработке и осуществлении индивидуализированных образовательных программ или их компонентов в рамках индивидуальной образовательной траектории нужно

учитывать возможности и ограничения разработки и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов и способов их осуществления:

а) ценностные и целевые ориентации создаваемых и реализуемых программ, образующих индивидуальные образовательные траектории и их содержательное наполнение («маршрут»);

б) существующие и доступные к разработке и применению предметно-специфические классические и инновационные программы, то есть специфические маршруты (будущих) специалистов, а также реализующие их формы / форматы и технологии обучения, которые образовательная организация / образовательный комплекс может предложить/предлагает обучающимся;

в) компетенции и мета-компетенции, реализуемые в рамках данных программ, а именно знания и умения, которые включены разработчиками программ и которые направлены на развитие обучающихся как личностей (общекультурные компетенции, связанные со способностями миропонимания и самопонимания, а также управления собой и миром), как партнеров (компетенции в сфере построения отношений и управления отношениями) и как профессионалов (профессиональные компетенции и метакомпетенции), включая умения учить и учиться, рефлексивно-критические способности и способности самоуправления др.);

г) технологическая обеспеченность индивидуальной траектории образования (маршрута), опыт реализации данных программ, уровень их апробированности и возможности оперативной коррекции и вариативности как на уровне технологий и форм образования, так и на уровне содержания (компетенций).

Е.В. Восторгова и коллеги (Восторгова Е.В., Махотин Д.А., Васильева А.Е., 2018) пишут, что разрабатывать модель развивающей человека как личность, партнера и профессионала образовательной среды необходимо на базе:

1) изучения существующего, наиболее успешного отечественного и зарубежного педагогического опыта создания условий развития;

2) осуществления профессионального, личностного и межличностного тестирования и иной психодиагностики, выявляющих индивидуальные особенности развития обучающегося или учащегося;

3) осознания важности инновационных концепций, моделей и технологий в образовании в соответствии с вызовами современного социума;

4) применения и учета опыта проектной и рефлексивной деятельности в образовании как форм, имеющих практико-ориентированный, в том числе технологический и аксиологический характер. Важно также исследовать и учесть ограничения и возможности межпредметной интеграции знаний и умений обучающегося / учащегося в рамках инновационных и традиционных подходов в дополнительном и общем образовании. Успешная, результативная модель такой интегративной образовательной среды, применяемая для разработки и осуществления индивидуальных образовательных траекторий развития (ИОТР) обучающихся в условия дополнительного образования включает в себя несколько основных компонентов: предметно-содержательный, технологический, организационный.

Предметно-содержательный компонент – система образовательных программ, построенных на основе интегративного подхода к построению и осуществлению дополнительного образования, дающих возможность обеспечить образовательную среду для развития индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Особенностью этих образовательных программ выступают:

- интеграция содержания предметных и метапредметных знаний и компетенций;

- возможность выбора индивидуальной траектории освоения образовательной программы (за счет выбора тематики проектных и исследовательских работ, выбора отдельных модулей программы, освоения разных ролевых функций, работы в командах и творческих группах, и пр.);

- параллельность целого ряда ведущих и дополнительных образовательных результатов по программам научно-исследовательской и практико-технологической

направленности, которая дает возможность обучающимся для освоения новой образовательной программы (модуля) на уровне, достигнутом ранее в рамках другой образовательной программы (модуля).

Технологический компонент задает наиболее успешные технологии и мета-технологии построения и реализации индивидуальных образовательных траекторий, например, технологии погружения, межпредметной интеграции, проектные технологии, рефлексивные, технология прогрессивной конвергенции и другие.

Организационный компонент включает условия для разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий со стороны внешних, институциональных механизмов их реализации в образовательном процессе. Выбор предметных и/или метапредметных направлений (курсов, модулей) обучающийся производит на базе осознания и психодиагностики своих интересов и нужд, ограничений и возможностей, способностей и черт, ценностей и целей. Так же влияние может оказывать более или менее жесткий и оформленный социальных заказ, в том числе заказ школы (образовательного учреждения) на подготовку специалистов или обучение и воспитание по той или иной конкретной предметной программе (модулю), а также запросы самих обучающихся. Взаимодействие составляющих модели – предметного, технологического и организационного компонентов, – система внутренних условий успешности разработки и реализации развивающей модели образования.

Внешними условиями являются:

- правовое и этическое, а также собственно нормативно-технологическое обеспечение процесса реализации образовательных программ по индивидуальным образовательным траекториям;
- материально-техническое обеспечение образовательных программ – в том числе обеспечение обучения и воспитания современными технологиями и продуктами технологий;
- кадровое обеспечение образовательных программ педагогами и иными специалистами, выступающими как наставники, тьюторы, а также консультанты и посредники, как

в плане содержательной (предметной) подготовки, так и в плане организации проектной, рефлексивной, прикладной и исследовательской деятельности обучающихся, в том числе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Совокупность внешних и внутренних условий рождает систему ограничений и возможностей разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в ходе освоения ими программ и того или иного ценностного, предметного и технологического содержания. Разработка и осуществление индивидуальных образовательных траекторий возможно на разных уровнях дифференциации (индивидуализации) образовательного процесса (Васильева А.Е., Восторгова Е.В., Смелова В.Г., 2018; Восторгова Е.В., Васильева А.Е., Махотин Д.А., Михайлов В.В., Смирнова Д.С., Черников В.В., 2017; Махотин Д.А., Родичев Н.Ф., Орешкина А.К., Логвинова О.Н., 2017; Осипенко Л.Е., Лесин С.М., 2017):

1) на уровне выбора вариативных модулей (курсов) технологической подготовки; – обучающиеся группируются в зависимости от выбираемого модуля содержания обучения;

2) на уровне выбора тематических направлений проектной и рефлексивной, практической и исследовательской деятельности, работа в рамках творческих групп, которые будут работать над одним заданием или группой заданий, решающих сходные или связанные друг с другом проблемы;

3) на уровне выбора ролевых функций, готовности и способности обучающихся осваивать и выполнять на занятиях, циклах занятий технологии по одной из тем, разделов («организаторы-управленцы», «теоретики-исследователи», «исследователи-практики» и «практики-технологи»;

4) на уровне выполнения тех или иных заданий на базовом или углубленном уровнях, с большей или меньшей (дифференцируемой) помощью педагога, наставника или другого обучающегося.

Другие авторы отмечают, что (Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В., 2018) подготовка современных специалистов непродуктивна и неэффективна вне активного и планомерного внедрения и развития практико-ориентированного и компетентностных подходов в процессе обучения и воспитания. Эти подходы –

один из факторов развития способностей человека как личности, партнера и профессионала. Они – важное условие формирования и развития комплекса важнейших профессиональных, социальных и общечеловеческих компетенций. В современной образовательной системе активное применение компетентностного и практико-ориентированного подхода в полной мере возможно в рамках дополнительного образования. Дополнительное образование молодежи – основной канал и способ опережающей подготовки высококвалифицированных кадров.

«Под индивидуальной образовательной траекторией рядом авторов понимается персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовательном процессе через осуществление соответствующих видов деятельности для реализации собственных образовательных целей, соответствующих способностям, возможностям, мотивации и интересам обучающегося» (Берсенёва В.А., 2016; Зворыкина Т.И., Сильчева Л.В., Гогаева О.В., 2016; Корнеевец В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А., 2018, с. 68; Лабунская Н.А., 2002).

Согласно Н.А. Лабунской, важность индивидуальной образовательной траектории связана с тем, что ориентация на нее в контексте обучения и воспитания предполагает создание и осуществление оперативного режима формирования и развития индивидуальных профессиональных, межличностных и персональных способностей и компетенций, ценностно-целевых ориентиров, умений и моделей поведения /взаимодействия (будущих) специалистов. Такой режим формируется при помощи современных образовательных программ и технологий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. С.Л. Климинская (2014) полагает, что построение и реализация индивидуальной образовательной траектории должно ориентироваться на принципы: осознанность обучающимся перспективы и возможность участия в собственном образовании; открытость и развивающийся характер образовательной системы – в том числе ее соответствие требованиям рынка труда и этапу развития соответствующей предметно-профессиональной или научно-исследовательской области, индивидуализация и

творческая составляющая при работе с преподавателем-наставником Процесс индивидуализации образования – это процесс образовательного взаимодействия, ориентированный на особенности, в том числе активность и инициативность, ценности и интересы обучающегося и обучающего, а также рефлексивную позицию педагога и ученика.

В.С. Корнеев и коллеги отмечают, что «Внедрение индивидуальных траекторий на стыках образовательных программ расширяют возможности по трудоустройству выпускников, что не всегда позволяют стандартные образовательные программы, в большей степени ориентированные на уже сложившиеся отрасли народного хозяйства, региональные предпринимательские структуры и профессиональные стандарты» (Корнеев В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А., 2018, с. 75). В.С. Корнеев и коллеги также отмечают, что «<...> качественные изменения в контингенте обучающихся, расширение географии и доли обучающихся из-за пределов региона, а также быстрота инновационных изменений в предпринимательской среде требуют внедрения новых технологий и в образовательную среду университетов. Разработка и внедрение индивидуальных образовательных технологий является одним из механизмов внутривузовской и межвузовской кооперации по адаптации инновационных образовательных программ». (Ильсова Э.Н., 2013; Корнеев В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А., 2018, с. 75).

ЛИТЕРАТУРА

Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

Альтяпова Ю.А. Индивидуальные траектории развития профессионального становления личности // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, 21 ноября 2014 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. – С. 5-9.

Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 1. М., 1982. – 380 с.

Андронов И.С. Определение индивидуальной образовательной траектории в реализации образовательных программ гуманитарного и общественно-научного профиля // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века. Сборник научных трудов. – М., 2015. – С. 162-164.

Анисимова Т.С., Давиденко А.И. Антиципативный компонент в модели педагогической системы (Электронный ресурс) // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27778>

Анохина Г.М. Технология личностно-адаптированной системы обучения // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 45–49.

Арпентьева М.Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга: КГУ имени К.Э. Циолковского, 2016. – 750 с.

Арпентьева М.Р. Дополнительное «глобальное» образование в России и за рубежом // Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования. Методические рекомендации разработанные на основе материалов семинаров-совещаний «Роль дополнительного образования детей и молодежи в гражданско-патриотическом воспитании» в 2018 г. в Грозном, Нижнем Новгороде, Екатеринбурге,

Брянске, Санкт-Петербурге, Новосибирске, Хабаровске / Авт.-сост.: В.В. Кулишов, И.В. Зотова Краснодар. Институт социальных технологий. – 2018. – 280с. – С. 55-58

Арпентьева М.Р. Консультативно-исследовательская модель обучения и «треугольник знаний» // Материалы XIV Международной научно-практической конференции «Наука образованию, производству, экономике». секция "Повышение качества дополнительного образования взрослых", 25 февраля 2016 г., Минск. Беларусь, Минск: Республиканский институт инновационных технологий Белорусского национального технического университета, 2016. – В 4 т. – Т. 4. – С. 414.

Арпентьева М.Р. Психодиагностика стиля учебной деятельности и психодидактика личностного развития // International Scientific Practical Conference «Building globalised World: social, economic, political Perspectives of Education» Proceedings. October 31, 2017, Kostanay. Kazakhstan, Kostanay: Kostanay State Pedagogical Institute, Shadrinskiy State Pedagogical University, 2017. – 482 p. – P. 55-62.

Арпентьева М.Р. Разработка интегративной модели психологического сопровождения физической культуры и спорта // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация, Т. 3, №. 3. – 2018, – С. 109-114.

Арпентьева М.Р. Разрушение университета: от «всесторонне развитой личности» к «роботоутойчивому специалисту» // International Practical Internet Conference "Challenges of Science. Almaty, 22 November 2018 Ed. by M. Arpentieva - Kazakhstan, Almaty, K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University, 2018. – С. 1-12.

Арпентьева М.Р., Дувалина О.Н. Профессионализм и профессиональные деформации педагога: трансгрессия и трансценденция // Всероссийская научная конференция «Системы оценки качества образования» 17–18 ноября 2016 г., Красноярск. – Красноярск: Сибирский государственный аэрокосмический университет им. М.Ф. Решетнева, 2016. – С. 7-19.

Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. СПб., 1995. – С. 33-301.

Асмолов А.Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1. – С. 13–19.

Асмолов А.Г., Логвинова И.М. Интервью А.Г. Асмолова И.М. Логвиновой: Учитель мастер порождения смыслов в школе неопределенности. Отечественная и зарубежная педагогика, 2016. – № 4(31). – С. 8-13.

Бабенко Н.Л. Реализация индивидуальных образовательных траекторий как условие развития социально- личностной компетентности в образовательном процессе вуза // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы Материалы докладов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М., 2016. – С. 12-22.

Байдашева Э.М. Психологические условия развития индивидуального стиля учащихся в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009.

Балабан М. Школа-парк: как построить школу без классов и уроков. Москва «Первое сентября» 2001. – 208 с.

Батаковская М.П., Кудakov А.В., Брык И.Ю. Оценка образовательных программ на соответствие профессиональным стандартам для построения образовательных траекторий // Неделя науки СПбПУ Материалы научной конференции с международным участием. Институт промышленного менеджмента, экономики и торговли. – СПб.: СПбПУ, 2018. – С. 298-300.

Берсенёва В.А. Индивидуальная траектория развития как условие личностного роста ребенка // Проблемы педагогики. Иваново: Олимп. – 2016. – № 6(17). – С. 26-29.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.

Боровиков В. П. STATISTICA: искусство анализа данных на компьютере. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 688 с.

Братусин А.Р., Списивцев С.А., Расторгуев А.Ю. О необходимости перехода на индивидуальные образовательные траектории и онлайн-обучение в контексте инновационных запросов образовательной среды // Новая наука: новые вызовы. Материалы XIII Всероссийской научно-практической

конференции./ Под общей редакцией Е.А. Янпольской. – М., 2020. – С. 42-49.

Васильева А.Е., Восторгова Е.В., Смелова В.Г. Модель образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных траекторий развития обучающихся в условиях STEM-образования (на уроках технологии и во внеурочной деятельности) // Интерактивное образование. – 2018. – № 2. – С. 17-24.

Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Интернет-журнал Науковедение. – 2013. (дата обращения: 20.08.2015).

Ведерникова Л.В., Рындина Ю.В. Теория и практика становления и развития исследовательской компетентности педагогов: моногр. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – 128 с.

Вениг С.Б., Мурашев Д.А., Терин Д.В., Ставский Д.В. Индивидуальные образовательные траектории и реализация компетентностного подхода при совместном использовании клипатов и виртуальных информационных образовательных систем //Инженерное образование. – 2012. – № 11. – С. 149-151.

Вильданов И.Э., Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Абитов Р.Н. Образовательные траектории подготовки профессионально-педагогических кадров в строительном научно-образовательном кластере // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 1(102). – С. 44-53.

Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. Опросник профессиональных предпочтений (Адаптация теста Д. Голланда «Самонаправленный поиск»). Руководство. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1993. – 24 с.

Воробьев А.Н., Воробьева М.А. Опросник профессиональных предпочтений: Адаптация теста Дж. Холланда «Самонаправленный поиск». Руководство по применению (издание третье, исправленное): Курск, 2018. – 21 с. URL: <https://g46plus.ru/uploads/files/application-04-10-2019.pdf>

Воробьева С.В. Дифференциация образовательных программ в образовательном учреждении. – СПб.: РГПУ, 1999. – 210 с.

Восторгова Е.В., Васильева А.Е., Махотин Д.А., Михайлов В.В., Смирнова Д.С., Черников В.В. Модель и технологии организации проектной деятельности учащихся в условиях образовательного технопарка // Интерактивное образование. – 2017. – № 3. – С. 18-25.

Восторгова Е.В., Махотин Д.А., Васильева А.Е. Модель образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных траекторий развития обучающихся в условиях stem-образования // Воспитание детей - инвестиции в будущее! Сборник статей III Всероссийского форума / Ответственный редактор А.А. Сергеенко. – М., 2018. – С. 76-79.

Гасанова Р.Р. Методы эффективного обучения в организации мотивационных оснований учебного процесса // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 41–45.

Гаспарян С.П. Проблема выбора индивидуальных образовательных траекторий студентами технических вузов в условиях международной образовательной деятельности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции. Научные редакторы: Е.М. Дорожкин, А. Федоров. – М., 2015. – С. 10-15.

Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. – М.: Наука, 2003. – 256 с.

Гибкая динамическая система как единая образовательная траектория развития детей с особыми образовательными потребностями // Международный симпозиум "Л.С. Выготский и современное детство". Сборник тезисов. Ответственный редактор К.Н. Поливанова. – М., 2017. – С. 71-72.

Гладких В.В., Сверчков Д.Ю. Цифровая образовательная среда как средство обучения курсантов по индивидуальной образовательной траектории // Перспективы науки. – 2019. – № 5(116). – С. 237-239.

Голикова Е.М., Тиссен П.П., Панкратович Т.М. Инклюзивное образование (опыт построения индивидуальных

образовательных траекторий для учащихся с ОВЗ в образовательной среде). Монография. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 2015.

Гольдин А.М. Образование 2.0: взгляд педагога (Электронный ресурс) // Компьютерра Online: электрон. журн. – 2009. – 6 янв. (Дата обращения: 22.02.2019).

Горбачева Е.И. Диагностика трудностей понимания учебного материала // Учебная практика: психологические задания. – Калуга : КГПИ, 1993. – С. 35–46.

Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 294 с.

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.

Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Как учить школьника работать с учебником. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

Грего О. Личность в профессиональной деятельности // Психология XXI столетия. – Т. 1 / Под ред. Козлова В.В. Ярославль, МАПН, 2007. – С. 160-165.

Грибенюкова Е. Адаптивная школа: Цель – самореализация учащегося // Директор школы: (экспресс – опыт) . – 2000. – № 1. – С. 31-35.

Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.

Даутова О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении.- СПб.: КАРО, 2006, С.121-129.

Дёмин А. Н. Личность в кризисе занятости: стратегии и механизмы преодоления кризиса : дисс. ... доктора психол. наук. Краснодар, 2005. 407 с.

Дёмин А. Н., Седых А. Б., Седых Б. Р. Стандартизация методики измерения карьерного самоопределения // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14, № 2. С. 151-170.

Дудко С.А. Формирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся с особыми образовательными потребностями (на примере школ Канады и Франции) //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5(32). – С. 109-119.

Дьяченко В.К. Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.

Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, – № 4. – С. 51-59.

Еромасова А.А. Личностное развитие студентов средних специальных педагогических учебных заведений на занятиях психологией : автореф. дис. ... канд. психол. наук. МПГУ, 1998. – 26 с.

Есин Р.В. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивном электронном образовательном курсе // Развивающий потенциал образовательных Web-технологий сборник статей участников Международной научно-практической конференции /Научный редактор С.В. Миронова, ответственный редактор С.В. Напалков. – Арзамас: Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского". – 2018. – С. 348-352.

Жаров В.К., Таратухина Ю.В. Электронная образовательная среда как условие для выстраивания индивидуальной образовательной траектории в кросскультурном контексте // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 3(55). – С. 12-17.

Забиров Р.В., Мухаметзянов Ф.Г., Вафина В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и субъектный образовательный маршрут студента - будущего бакалавра // Общество, государство, личность: модернизация системы взаимоотношений в России в условиях глобализации Материалы XV Мужвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием). Под редакцией Ф.Г. Мухаметзяновой, Р.Ф. Степаненко. – М., 2015. – С. 231-235.

Зарубина В.В., Фахретдинова М.А. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося // Проектирование образовательной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС СПО по ТОП 50. – Сер. "Библиотека молодого педагога" Чебоксары, 2019. – С. 25-30.

Зворыкина Т.И., Сильчева Л.В., Гогаева О.В. К вопросу разработки новых стандартов как основного критерия повышения качества образования // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – Т.10. – 2016. – №3. – С. 50-58.

Звягин М.Г., Метельская Е.Е. Конструирование отдельных образовательных траекторий из элементов "матрицы образовательных ресурсов" // Молодой ученый. – 2016. – № 19-1 (123). – С. 23-25.

Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 79–90.

Зенкина А.В. Формирование образовательного пространства как основа создания индивидуальной образовательной траектории развития личности // Современные тенденции развития системы образования Сборник статей. – Чебоксары, Чувашский республиканский институт образования, 2018. – С. 165-171.

Ибляминова М.Р. Индивидуальные образовательные траектории как условие самоопределения обучающегося в образовательном пространстве // LXXII Международная научная конференция Астраханского государственного технического университета материалы конференции. – Астрахань: Изд-во 2018. – С. 107.

Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Модель проектирования старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории как средства формирования их образовательной самостоятельности // Инновации в образовании: сущность, проблемы, практический опыт, перспективы Материалы Всероссийской научно-практической очной онлайн-конференции с международным участием. – М., 2018. – С. 31-37.

Илаева Р.А. Формирование индивидуального стиля исследовательской деятельности студентов вуза // Международный студенческий научный вестник. – 2015. № 5-

2; URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=13351> (дата обращения: 30.03.2020).

Ильковская И.М., Зайнетдинова К.М. Перспективы развития образовательной траектории подготовки менеджеров – руководителей образовательных организаций // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. – № 12-3. – С. 197-200.

Ильясова Э.Н. К вопросу о проектировании развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы: интегративный подход // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Тольяттинский государственный университет. – 2013. – № 1(23). – С. 325-330.

Индивидуальная образовательная траектория как форма гибкого обучения // Педагогические мастерские сборник научных трудов. Киров, 2020. – С. 131-133.

Индивидуальная образовательная траектория курсанта образовательной организации системы МВД России. Учебно-методическое пособие. Белгород: МВД, 2019. – 120 с.

Индивидуальные образовательные траектории (иот) в образовательной программе гимназии (опыт гимназии № 1505) // Школа будущего. – 2010. – № 1. – С. 20-31.

Индивидуальные образовательные траектории на базе систем дистанционной поддержки образовательного процесса на примере СДО MOODLE //Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 60-68.

Кабахидзе Е.Л. Интернационализация образования: закат или возрождение? // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2019, – № 4(56), – с. 291–303

Калмыкова С.В., Пустыльник П.Н. Управление процессом формирования индивидуальной образовательной траектории в вузе с использованием электронной образовательной среды // Глобальные риски – локальные решения сборник материалов ежегодной международной междисциплинарной научно-практической конференции. – 2016. – С. 362-363.

Кандаурова А.В., Суртаева Н.Н. Основы педагогического мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования / Под

редакцией Н.Н. Суртаевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 255 с. – (Профессиональное образование). Текст : электронный // ЭБС Юрайт (сайт). – URL: <https://urait.ru/bcode/456680> (дата обращения: 29.03.2020)

Каспржак А.Г. Школа возможностей и возможности школы // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 5–25.

Касторнова В.А. Научно-методические условия реализации образовательных траекторий в рамках функционирования образовательного пространства // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия. Н.-Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – 2015. – С. 146-151.

Касторнова В.А. Научно-методические условия функционирования образовательного пространства // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 4(14). – С. 354–358.

Кетова Э. Школа самоопределения (А.Н. Тубельский) (Электронный ресурс) // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. 18.12.2014. URL: http://si-sv.com/publ/1/shkola_samoopredelenija_a_n_tubelskij/14-1-0-370 (дата обращения: 09.04.2020).

Кириллов П.Н., Корякина Н.И. Школа возможностей: индивидуальные траектории развития // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 142-150.

Киселева П.В. Новая образовательная культура как условие реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося // Язык и культура сборник статей XX Международной научной конференции / Под редакцией С. К. Гураль. Томск: Томская областная администрация, Научно-методический совет по иностранным языкам, Томский государственный университет; 2009. С. 88-92.

Климинская С.Л. Индивидуальная образовательная траектория как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2014. – Выпуск 4(23). Июль – август. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/34PVN414.pdf> (дата обращения 14.12.2017).

Климов Е.А. «Стремиться не к карьере, а старательно служить делу» (Подготовил В.И. Артамонов) // Психологический журнал, 2004б. – № 5. – С. 131-141.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

Климов Е.А. Психология труда, инженерная психология и эргономика. Учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. – М.: Изд-во Юрайт, 2014. – 622 с.

Климов Е.А., Азбель А.А. Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов; модификация А.А. Азбель) // Сайт Речицкой районной гимназии. – 2020. – С. 1-7. http://rchgymn.of.by/ychenikam/metodika_prof/metodika_opr_vida_dejatel.pdf

Климов Е.А., Буякас Т.М., Зотова Н.Н., Кринчик Е.П., Михеев В.А., Прудков П.Н., Родина О.Н., Фокин В.А., Фокина Р.А. Трудности и перспективы становления профессионала: Сборник научных трудов /под ред. Е.А. Климова. – М.: МГУ, 2012. – 224.

Климов Е.А., Психология профессионального самоопределения. – М.: Изд. Центр «Академия», 2004а. – 304с.

Кляпышева Е.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории // Интерактивная наука. – 2018. – № 12 (34). – С. 36-39.

Кляпышева Е.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории // актуальные вопросы современной науки: сборник статей по материалам XVI международной научно-практической конференции. – М., – 2018. – С. 66-73.

Коблова М.В., Катаева Е.А., Шешенева А.В. Особенности реализации индивидуальных образовательных траекторий

профессионального развития государственных служащих с применением дистанционных образовательных технологий // Информационные технологии в образовании V Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция. – М., 2013. – С. 120-121.

Ковалева Т.М. Работа с индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой: дидактический взгляд // Современная дидактика и качество образования: становление не классно-урочных систем обучения: материалы IX Всероссийской научно-методической конференции. Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (Красноярск), 2017. – С. 69-81.

Колясникова Л.В. Организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по образовательным программам высшего образования // Наука. Информатизация. Технологии. Образование Материалы XII международной научно-практической конференции. – М., 2019. – С. 332-339.

Кондратенко Б.А., Кондратенко А.Б. Жизненный успех как приоритетная цель формирования образовательных траекторий // Пространственное развитие региона: перспективы, приоритеты, ресурсы: сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Западный филиал. – Калининград, 2019. – С. 296-298.

Корнеевец В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А. Интеграция образовательных программ и развитие индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2018. – Т. 12. – № 1. – С. 67-77.

Корнеевец В.С., Драгилева И.И., Ребезов И.А. Интеграция образовательных программ и развитие индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2018. – Т. 12. – № 1. – С. 67-77.

Крупа Т.В. Программа генерации входных данных для алгоритма предсказания оптимальной образовательной траектории. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ

RU 2019667748, 26.12.2019. Заявка № 2019666354 от 12.12.2019.

Крупа Т.В. Программа генерации набора симулированных данных об образовательной траектории учащегося. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2019667517, 24.12.2019. Заявка № 2019666654 от 12.12.2019.

Крупа Т.В. Программа управления хранилищем входных данных для алгоритма предсказания оптимальной образовательной траектории. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2019667516, 24.12.2019. Заявка № 2019666653 от 12.12.2019.

Крупа Т.В. Система векторизации событий, описывающих состояние образовательной траектории в электронных образовательных средах // Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2019610555, 14.01.2019. Заявка № 2018664795 от 20.12.2018.

Крылова Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 34-41.

Куликова О.В., Сиухина Е.А., Тимофеева Л.В. Разработка образовательных траекторий спортсменов в рамках реализации компетентностного подхода и внедрения образовательных стандартов высшего образования // Управление в XXI веке: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 31-33.

Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос.пед.ун-та им. А.И. Герцена. – 2002. – № 2(3). – С. 79-90. URL: http://lib.herzen.spb.ru/text/labunskaya_3_79_90.pdf (дата обращения: 14.12.2017).

Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос.пед.ун-та им. А.И. Герцена. – 2002. – № 2(3). – С. 79-90. URL: http://lib.herzen.spb.ru/text/labunskaya_3_79_90.pdf (дата обращения: 15.02.2020).

Леонтьева О.М. Фрактальное обучение: вместо «прохождения» программ – членораздельность восприятия окружающего мира // Школьные технологии. – 1998. – № 1. – С. 137–141.

Леонтьева О.М. Школа-парк сегодня и в будущем // Балабан М.А. Школа-парк: как построить школу без классов и уроков. – М.: Первое сентября, 2001. – С. 191–204.

Леонтьева О.М. Не классно-урочная система образования: методология и методические следствия // Современная дидактика и качество образования: становление не классно-урочных систем обучения: материалы IX Всероссийской научно-методической конференции. Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (Красноярск), 2017. – С. 81-89.

Логинова Ю.Н. Понятия индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории и проблема их проектирования // Биб-ка журнала «Методист». – 2006. – № 9. – С. 4–7.

Лукша П., Кубиста Д., Ласло А. и др. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures. – М.: Российский учебник, 2018. – 212 с.

Львов Л.В. Индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория // Интеграционные процессы в современном образовании Материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 33-37.

Львов Л.В., Башарина О.В. Индивидуальная образовательная траектория как педагогическое условие эффективного функционирования модели образовательного процесса многопрофильного распределенного учреждения // Инновации в образовании. – 2014. – № 8. – С. 25-40.

Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М.: РАН, ИНИОН, 1992. – 50 с.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: МГУ, 1989. – 77 с.

Макаренко Т.А. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития будущих социальных педагогов: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Т.А. Макаренко. – Якутск, 2006.

Макеева В.В. Теоретическое обоснование реализации индивидуальной образовательной траектории при обучении школьников с использованием электронных образовательных

ресурсов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 153-157.

Мальтекбасов М.Ж. Модернизация образовательного процесса в вузе на основе построения образовательных траекторий // Наука и новые технологии. – 2008. – № 10-11. – С. 151-152.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование учебной мотивации. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.

Мартынова Е.А. Построение индивидуальной образовательной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях // Научный альманах. – 2017. – № 6-1(32). – С. 156-160.

Матюшкин А.М. и др. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 210 с.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 230 с.

Махотин Д.А., Родичев Н.Ф., Орешкина А.К., Логвинова О.Н. Концепция предметной области «Технология» как средств модернизации содержания и технологий обучения в современной школе // Инженерное образование. – 2017. – № 21. – С. 76-82.

Медякова Е.М., Морозова А.И. Развитие российского прокьюремента в свете теории управления сопротивлением изменениям // Менеджмент в России и за рубежом. – 2017. – № 3. – С. 12-13.

Медякова Е.М., Морозова А.И.. Персональная траектория развития контрактного управляющего в условиях реализации государственной цифровой политики // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС, 2018, – №(3). – С. 52-56.

Менеджмент-сопровождение моделирования образовательной траектории студентов вуза в условиях социокультурной образовательной среды // Научное

обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 4. – С. 16-25.

Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 11-1. – С. 138-142; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374> (дата обращения: 29.03.2020).

Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. – 632 с.

Михайлова Ю.Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза // Психологическая наука и образование / Московский государственный психолого-педагогический университет. – 2010. – №5. – С. 19–25.

Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Викторова А.О. Основные векторы развития высшего образования: международная перспектива// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2019, – № 4(56), – с. 311–320.

Мурзинов А.В. Как учиться // Вебинар. 03 сентября 2018. URL: https://yadi.sk/i/bNwLR2JYCyD9_w

Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвящается 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. – 2015. – С. 81-85.

Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента при подготовке будущего бакалавра в инклюзивном образовании // Учиться и жить вместе: открытое пространство инклюзии. Материалы Всероссийского форума продвижения идей и принципов инклюзивного образования: В двух частях. – М., 2015. – С. 96-100.

Найденова И.С. Развитие индивидуальной траектории обучения, как путь к успеху каждого ученика // Современная педагогика. – 2016. – № 3 (Электронный ресурс). URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/03/5446> (дата обращения: 07.02.2019).

Наумов Л.А., Слущкая Г.И., Смирнова О.М., Шандалов Г.Б., Шипарева Г.А.

Никитин В.И., Бахтиярова Л.Н. Формирование цифровой индивидуальной образовательной траектории обучающегося в информационно-образовательной среде вуза // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства сборник статей по материалам XII Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. – 2019. – С. 43-52.

Нилл А.. Школа Саммерхилл – воспитание свободой. – М.: АСТ, 2019. – 480 с.

Ницше Ф.О. будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философская проза, стихотворения. – Мн.: Попурри, 2000. – 628 с.

Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РФФИ-ИПИ; РАО, 1995. – 113 с.

Общеакадемические образовательные конкурсы РАНХИГС как инструмент построения новых образовательных траекторий // Лучшие практики в образовании и профориентации Президентской академии: сборник методических материалов и статей. – Москва: РАНХИГС, 2016. – С. 7-14.

Огороднова О.В., Кукуев Е.А. Модель образовательного модуля индивидуальной образовательной траектории студента университета // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2018. – № 9. – С. 2651.

Осипенко Л.Е., Лесин С.М. Технологическая насыщенность в проектировании образовательной среды на основе STEM-технологий // Интерактивное образование. – 2017. – № 3. – С. 51-55

Осипова С.И., Соловьева Т.В. Многообразие содержания и функций информационно-образовательной среды как условие

выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. С. 105-115.

Осипьянц Т.С. Проектирование индивидуальной образовательной траектории студента среднего профессионального образовательного учреждения как необходимое условие личностно-профессионального становления // Актуальные вопросы современной педагогики Материалы X Международной научной конференции. – 2017. – С. 138-142.

Остапенко А.А. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия (Электронный ресурс) // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 4. – С. 37–50. – Режим доступа: http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2013_4/2013_4_Ostapenko.pdf.

Павлова Е.А. Школа адаптирующей педагогики (Электронный ресурс) // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – 17.10.2015. URL: http://si-sv.com/publ/shkola_adaptirujushhej_pedagogiki/6-1-0-518 (дата обращения: 09.04.2020).

Панфилова Ю.П. Управление индивидуальной траекторией обучающихся в условиях электронной информационно-образовательной среды образовательной организации // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего Сборник статей Девярых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами. В 2-х частях. Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – М., 2017. – С. 155-158.

Парфёнов Д.И., Нигматулин Г.А., Запорожко В.В., Забродина Л.С. Прототип модуля интеллектуального формирования индивидуальной образовательной траектории обучающегося для цифровой платформы (modedupath). Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2020613546, 18.03.2020. Заявка № 2020612458 от 10.03.2020.

Педагогический энциклопедический словарь: Словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, Л. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 86-87.

Перегудов Ф.И. Системная деятельность и образование // Качество высшего образования. – Хельсинки, 1990. – 253 с.

Перетягина Н.Н. Индивидуальная образовательная траектория как способ сохранить человека в образовательном процессе // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 15-27.

Перетягина Н.Н. Сохранить человека в образовательном процессе: индивидуальная образовательная траектория // Начальное образование. – 2010. – № 4. – С. 7-12.

Платохина Н.А., Исаев А.В. Интеграция образовательных курсов в рамках концепции индивидуализированной образовательной траектории // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – №6. – С. 91-96.

Подласый И.П. Педагогика : учебник для прикладного бакалавриата. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2015. – 576 с.

Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

Практика менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде высшей школы // Управление в социальных и экономических системах. – 2017. – № 26. – С. 69-70.

Привалова Ю.В. Обеспечение возможности выбора собственной образовательной траектории как важнейшей составляющей современной образовательной среды // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 1. – С. 45-48.

Прохорова М.В., Скобелева Е.И. Проектировщики индивидуальных образовательных траекторий: новые тенденции в развитии образовательного пространства // Актуальные вопросы экономики, менеджмента и инноваций Материалы Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 104-106.

Пряжников Н.С. Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения. Методическое пособие 2. Комплект из четырех методических пособий. – М. Воронеж, 1997. – 280 с.

Пустыльник П.Н. Развитие информационно-образовательной среды: формирование индивидуальной

образовательной траектории бакалавра технологического образования с учетом рынка труда. – Саарбрюккен: Ламберт паблишинг, 2017.

Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: методические рекомендации / Под ред. А.В. Золотарёвой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 180 с.

Регуш Л.А. Развитие способностей прогнозирования и познавательной деятельности. – Л.: Педагогика, 1993. – 200 с.

Роджерс К. Становление человека. – Москва: ИОИ, 2017. – 237 с.

Роздольская И.В. Формирование гибкой образовательной траектории специалиста как основное направление образовательного менеджмента // Высшее образование и наука для устойчивого развития кооперативов материалы международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. Белгород: Белгородский университет кооперации, экономики и права. – 2017. – С. 19-23.

Роль индивидуальных образовательных траекторий в формировании психологически комфортной образовательной среды // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2013. – № 3(123). – С. 125-133.

Рулина Т.К., Сафина Л.Г. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий, предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия (реинжиниринг образовательных услуг) // Модернизация естественнонаучного образования: методика преподавания и практическое применение сборник статей VI Международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения Г.А. Зданчука. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет. 2016. С. 156-159.

Рыцев Д.И. Разработка индивидуальной образовательной траектории // Пространство стратегий. – 2018. URL: <https://strategium.space/lesson/module2/personal-education-trajectory/>

Садулова М. «Школа завтрашнего дня» Д. Ховарда (Электронный ресурс) // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя – 20.09.2015. URL: http://si-sv.com/publ/1/shkola_d_hovarda/14-1-0-502 (дата обращения: 09.04.2020).

Самерханова Э.К., Имжарова З.У. Вариативность основных профессиональных образовательных программ как механизм обеспечения реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1(13). – С. 27.

Седых А.Б. Вклад Дж.Л. Холланда в психологию профессий и карьеры (к 90-летию со дня рождения известного учёного) // Южно-российский журнал социальных наук, 2009. – № 4. – С. 54-67.

Сергеева М.Г. Моделирование образовательной траектории несовершеннолетних осужденных в условиях социокультурной образовательной среды // Вопросы педагогики. – 2019. – № 6-1. – С. 123-126.

Сергеева М.Г. Проектирование образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды // Научное Образование. – 2019. – № 1(2). – С. 15-21.

Сергеева М.Г., Цытулина Н.В. Практика менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде высшей школы // Управление в социальных и экономических системах материалы XXVI международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 69-70.

Синчурина Е.С. Проектирование индивидуальной образовательной траектории студентов техникума в условиях цифровой образовательной среды // Человек в цифровом пространстве: онтология участия и культура взаимодействия Под ред. М.О. Орлова. М., 2019. С. 138-140.

Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий. СПб. – Тюмень: ТОГИРРО, 2013. – 24 с.

Суртаева Н.Н. Педагогика: педагогические технологии: учебное пособие для среднего профессионального образования. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 250 с. – (Профессиональное образование). Текст : электронный // ЭБС

Юрайт (сайт). — URL: <https://urait.ru/bcode/456582> (дата обращения: 29.03.2020).

Тенюнина И.А. Траектория профессионального развития студентов как педагогическая категория // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 5(5). – С. 55-56. – URL: <https://research-journal.org/pedagogy/traektoriya-professionalnogo-razvitiya-studentov-kak-pedagogicheskaya-kategoriya/> (дата обращения: 29.03.2020).

Технология реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося школы с использованием электронных образовательных ресурсов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 60-63.

Ткачев А.Н., Гринченков Д.В., Гринченкова А.Д. Унифицированные электронные учебно-методические материалы для реализации вариативных образовательных траекторий в корпоративной образовательной среде // Инновационные технологии проектирования и реализации уровня образования в технических университетах сборник научных статей по проблемам высшей школы. Министерство образования и науки Российской Федерации, Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт); отв. ред. Л.И. Щербакова. – Новочеркасск, 2011. – С. 10-14.

Толбатова Ю.В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4(35). – С. 219-220.

Толковый словарь русского языка под ред. Д.Н. Ушакова. В 4 т. // Электрон. дан. – М.: ИДДК, 2003. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Толочек В.А. О возможности новых подходов к профессиональному становлению субъекта // Психология. Экономика. Право. – 2013. – № 1. – С. 6-15.

Толочек В.А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее // Вестник МГУ, Серия 14 Психология, 2010, – № 2, – с.44 –47

Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении

профессиональной карьеры // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, – № 1. – С. 91-107.

Торопчина С.В. Определение индивидуального стиля учения как необходимое условие формирования автономии специалистов профессионалов // Ползуновский альманах/ Барнаул: Алтайский гос. техн. ун-т им. И.И. Ползунова. – 2005. – № 4. – С. 125-128.

Трансформация образовательных траекторий магистров МГУ // Информационное общество. – 2019. – № 6. – С. 66-77.

Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 85-94.

Умственное развитие и жизненные стратегии студентов / Под ред. М.Р. Арпентьевой, Е.А. Богомоловой. Торонто: Альтасфера паблишинг, 2018. – 188 с.

Фейгенберг И.М. Типичные нетипичности: жизненные задачи – школе // Образовательная политика. – 2010. – № 7–8 (45–46). – С. 84–95.

Феталиева Л.П., Чумичева Р.М. Индивидуальная образовательная траектория обучающихся с особыми возможностями и образовательными потребностями: организация и методы // The world of academia: Culture, Education. – 2019. – № 9. – С. 57-66.

Фокеева Е.А., Кирилова Г.И., Гарифуллина Г.И., Веленская М. Проблемы перехода к индивидуальным образовательным траекториям в информационной среде профессионального образования // Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров (ИТАП-2018) Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции.. Набережные Челны: Набережночелнинский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Информационно-образовательный центр подготовки специалиста машиностроительного профиля, 2018. – С. 188-195.

Холоднякова Л.В. Внедрение индивидуальной образовательной траектории в образовательный процесс колледжа // Вестник Южно-Уральского государственного

университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2008. – № 13(113). – С. 79-82.

Храпаль Л.Р., Шарифзянова К.Ш. Научно-методическое обеспечение проектирования индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды //Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5-1(112). – С. 26-31.

Храпченкова И.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. педвузов. – Новосибирск: НГПУ, 2011. – 101 с.

Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Цибизова Т.Ю., Чернега Е.В. Дополнительное образование молодежи как способ опережающей подготовки высококвалифицированных кадров // Воспитание детей - инвестиции в будущее! Сборник статей III Всероссийского форума / Ответственный редактор А.А. Сергеев. – М., 2018. – С. 79-84.

Цытулина Н.В. Проектирование индивидуальных профессионально-образовательных траекторий студентов в условиях перехода к новым образовательным стандартам: сущность, содержание // Российский научный журнал. – 2012. – № 5(30). – С. 255-257.

Цытулина Н.В. Сопровождение профессионально-образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды. Монография Москва, 2015.

Цытулина Н.В. Сущностная характеристика менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде // Профессиональное образование и общество. – 2017. – № 4. – С. 230-244.

Цытулина Н.В., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. Верификация менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории обучающихся в социокультурной образовательной среде вуза // Научный диалог. 2017. № 3. С. 271-288.

Чекунова Е.А. Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 2012. – 654 с.

Чернышев А.С., Гребеньков Н.Н., Сарычев С.В. и др. Технологии в изучении психологии. – М.: Пед. общество, 2003. – 256 с.

Чешко С.Л. Профессиональное становление молодых рабочих в условия образовательного учреждения // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сборник докладов по материалам Восьмой Всероссийской научно-практической Интернет-конференции, (27-28 октября 2011 г.). Петрозаводск, 2011. Кн. 3. С. 239-248.

Шайхутдинова А., Алтухов В.И др. Профилум. – М.: Профилум, 2015-2020. URL: <https://profilum.ru/>, <https://women-startup.ru/svoe-delo/profilum/>

Шарифзянова К.Ш. Педагогические условия проектирования индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 7. – С. 337-340.

Шарифзянова К.Ш. Проектирование индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды. Диссертация ... кандидата педагогических наук: – Казань, Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования, 2014.

Шебанец Е.Ю., Дёмкина Е.В. Методика проектирования индивидуальной образовательной траектории (программы) для детей с отклонениями в развитии в образовательном учреждении // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238). – С. 115-120.

Шевелева Н.Н. Риски разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в образовательных организациях: взаимодействие участников образовательных отношений // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 121-125.

Шевченко Г.И. Потенциал образовательной электронной среды для управления и проектирования индивидуальной образовательной траектории студентов // Проектирование образовательных траекторий студентов в вузе Материалы I Международной научно-методической конференции. ФГАОУ ВПО "Северо-Кавказский федеральный университет"; Редакционная коллегия: Игропуло И.Ф., Корлякова С.Г., Сорокопуд Ю.В., Филимонюк Л.А., Шаповалов В.К. – М., 2014. – С. 224-227.

Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория в образовательной деятельности взрослых: синхронность и асинхронность // // современные инструменты управления человеческими ресурсами: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 40-летию Челябинского государственного университета, в рамках Фестиваля науки и творчества ЧелГУ. – Челябинск: ЧГУ, 2016. – С. 144-146.

Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2017. № 9. С. 29-39.

Шеманаева М.А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Язык и культура. – 2017. – № 39. – С. 283-297.

Шемякова Л.А. Формирование индивидуальной образовательной траектории ученика как одна из ключевых задач классного руководителя // // Воспитание и обучение: теория, методика и практика Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков (и др.). – М., 2018. – С. 249-252.

Шендерик И.Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 401 с.

Шиян Н.И. Открытая образовательная среда как средство формирования индивидуальной образовательной траектории школьника // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4-1. – С. 279-281.

Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.

Штейнмец А.Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. – Калуга: КГПУ, 1998. – 308 с.

Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия Теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2016. – Т. 13. – № 4. – С. 763–788.

Эрганова Н.Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении. – Москва: Академия, 2014. – 160 с. – (Серия «Бакалавриат»).

Юрловская И.А. Индивидуальная траектория профессионального развития студентов как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал, 2014, – № 3. – С. 126-129.

Якина Л.Н. Культурологическая модель преподавания мировой художественной культуры в школе // Человек в мире культуры. – 2015. – № 1. – С. 80–86.

Ямбург Е. Педагогика, психология, дефектология и медицина в модели адаптивной школы // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 79-85.

Academic psychological counseling: psychological support for education / Ed. by M.R. Arpentieva, A.I. Tashcheva, S.V. Gridneva. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 230 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 12)

Achnich M. Der Berufsbilder-Test. Projektives Verfahren zur Abklärung der Berufsneigung. Handbuch, Bern, 1979. 200 s.

Aquilanti T.M., Leroux J. An integrated model of outplacement counseling // Journal of Employment Counseling. 1999. Vol. 36, № 4. P. 177-192. -DOI: 10.1002/j.2161 -1920.1999.tb01020.x

Arpentieva M.R., Kassymova K.G., Lavrinenko S.V., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Kenzhaliyev O.B., Triyono M.B., Duvalina O.N., Kosov A.V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, (379). – P. 11 18. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>

Arpentieva M.R., Kirichkova M.E., Kosov A.V., Feshchenko E.M., Golubeva G.F. The role of additional and alternative education in the self-development of children and adolescents // Advances in Social Science Education and Humanities Research (Web of Sciences) . Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Paris, France, Amsterdam, Netherlands: Atlantis Press, 2018. Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) / Ed. by D.A. Chinakhov. P. 154-160.

Arpentieva M.R., Krasnoschechenko I.P., Kirichkova M.E., Zalavina T.Yu., Stepanova G.A. Psychological and pedagogical support for children's and teenager's self-development and education globalization // Advances in Social Science Education and Humanities Research (Web of Sciences) Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Paris, France, Amsterdam, Netherlands: AtlantisPress, 2018. Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS 2018) / Ed. by D.A. Chinakhov. <https://www.atlantispress.com/proceedings/ictppfms-18/articles?q=&author=&keyword=&title=&page=1><https://doi.org/10.2991/ictppfms-18.2018.24>

Arpentieva M.R., Nasyrova E.F., Demchuk A.V. Additional education in the self-development of teenagers // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. (CPCI Web of Science). Paris, France, Amsterdam, Netherlands: Atlantis Press, 2019. Vol. 331. P. 493-500. <https://doi.org/10.2991/ismge-19.2019.94>

Astin A.W. Evaluating the Effects of College on the Talented Student // The American Mathematical Monthly. 1962. Vol. 69. P.802-804.

Atanasoff L., Rayman J. Holland's Theory and Career Intervention: The Power of the Hexagon // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55. P. 114-126.

Campbell D.B. Manual for the Strong Campbell Interest Inventory. StanfordUniversity Press, CA, 1981. 160 p.

Defillippi R.J., Arthur M.B. The boundaryless career: A competency-based perspective // Journal of Organizational Behavior. 1994. Vol. 15. P. 307324. DOI: 10.1002/job.4030150403

Digital Education: Problems of Didactic Communication Development / Ed. by M.R. Arpentieva, P.V. Menshikov, E.E. Neupokoeva – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 136 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 10)

Donnay, D.A.C. E.K. Strong's legacy and beyond: 70 years of the Strong Interest Inventory // The Career Development Quarterly. 1997. Vol.46(1). P.2–22. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00688.x.

Educational foresight: trends and innovations in modern Russian education. Collective monograph / Ed. by M.R. Arpentieva, etc. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. 254 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 6)

Entwistle N. Styles of learning and teaching. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: Willey & Sons, 1981. 293 p.

Entwistle N.J. Teaching for Understanding at University. Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan, 2009. 208 p.

Entwistle N., Ramsden P. Understanding student learning. London: Croom Helm, 1983. 330 p. E.

Foresight Education: Problems of Didactic Communication Development / Ed. by M.R. Arpentieva, P.V. Menshikov, T.L. Khudyakova. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 146 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 8).

Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century / Ed. by M. R. Arpentieva, etc. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. – 710 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 4).

Fugate M., Kinicki A.J., Ashford B.E. Employability: A psychosocial construct, its dimensions, and applications // Journal of Vocational Behavior. 2004. -Vol. 65, № 1. P. 14-38. DOI: 10.1016/j.jvb.2003.10.005

Gottfredson G.D., John L. Holland's contributions to vocational psychology: a review and evaluation // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55, № 1. P. 15-40. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1695

Gottfredson G.D., John L. Holland's contributions to Vocational Psychology: A Review and Evaluation // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55. P. 15-40.

Gray P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. New York: Basic Books, 2013. 288 p.

Helping and Expert behaviors: Subjects, Objects and situation of care and expertise. Collective monograph / Ed. by M.R.Arpentieva. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 316 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 13)

Holland J.L. A theory of vocational choice // Journal of Counseling Psychology, 1959. Vol. 6. P. 35-45.

Holland J.L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. American Psychologist, 1996. Vol. 51. P. 397-406.

Holland J.L., Powell A., &Fritzsche B. The Self-Directed Search: Professional user's guide. Odessa, FL: PAR, 1997. 400 p.

Inkson K., Arthur M.B. How to be a successful career capitalist // Organizational Dynamics. 2001. Vol. 30. P. 48-61. DOI: 10.1016/s0090-2616(01)00040-7

Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989. 340 p.

Kassymova G.K., Yurkova M.G., Zhdanko T.A., Gerasimova J. R., Kravtsov A.Yu., Egorova J.V., Gasanova R.R., Larionova L.A., Arpentieva M.R. Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan (Web of science). Vol. 6. № 382. P. 195-200.

Kassymova G.K., Stepanova G.A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M.R. and Merezchnikov A.P., Kunakovskaya L.A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information. 2018. №12. P. 171-176.

Kitsantas A., Dabbagh N. Learning to Learn with Integrative Learning Technologies: A Practical Guide for Academic Success. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, 2010. 178 p.

Kohn A. Four Reasons to Worry About Personalized Learning (Электронный ресурс): Psychology Today. (Feb 24, 2015). URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-homework-myth/201502/four-reasons-worry-about-personalized-learning>. Accessed 29 March, 2020.

Kuder G.F., Diamond E.E. Kuder Occupation Interest Survey: General Manual. Chicago, 1979. 280 p.

Learning Strategy: Personalized Learning 2011–2016. Final Report (Электронный ресурс): Moscow: The Anglo-American school of Moscow, 2016. URL: <https://portal.aas.ru/file/Strategy-Plan---Learning-at-AAS.pdf>. Accessed 29 March, 2020.

Lee J.S., Blackwell S., Drake J., Moran K.A. Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2014. Vol. 8: Iss. 2. P. 19–34.

Luksha P., Cubista J., Laszlo A., Popovich M., Ninenko I. & participants of GEF sessions in 2014-2017. Global Education Futures Report. Educational ecosystems for societal transformation. Global Education Futures 2018. 132 p. <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view>

Marzano R.J. Formative assessment & standards-based grading. Bloomington. Marzano Research Laboratory, 2010. 167p.

Mayhew M.J. et al. Exploring Innovative Entrepreneurship and Its Ties to Higher Educational Experiences // Res High Education. 2012. Vol. 53. P. 831–859.

Pane J.F., Steiner E.D., Baird M.D., and Hamilton L.S. Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning: Executive Summary. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2015. P. 1–8. www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt19w724m.1. Accessed 29 March, 2020.

Pintrich P.R. The role of goal orientation in self-regulated learning // Handbook of Self-Regulation / Ed. by M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego: Academic, 2000. P. 451–502.

Psychodiagnostics, counselling and mediation in professional and unprofessional relationships. / Ed. by M.R. Arpentieva, etc. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., Russia, Kaluga: K.E. Tsiolkovskiy Kaluga state University

Publishing house, 2018. – 664p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 3)

Psychological and pedagogical support of the development of children with disabilities and their families / Ed. by M.R. Arpentieva, G.A. Stepanova, S.V. Gridneva, and A.I. Tashcheva. – Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2019. – 226 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 11)

Psychology and pedagogy of the future: youth foresight .Youth and psychology: ideas and projects / Ed. by M.R. Arpentieva, etc. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. 504 p. (Ser. Actual problem of the practical psychology. Volume 5)

Puzziferro M. Online technologies self-efficacy and self-regulated learning as predictors of final grade and satisfaction in college-level online courses // American Journal of Distance Education. 2008. Vol. 22(2). P. 72–89.

Reardon R.C., Lenz J.G. Holland's Theory and Career Assesment // Journal of Vocational Behavior. 1999. Vol. 55, P. 102-113.

Sergeeva M.G. Design of educational trajectory of students in the conditions of sociocultural educational environment //Научное Образование. 2019. № 1 (2). С. 6-14.

Stepanova G.A., Tashcheva A.I., Markova T.A., Shpakovskaya E.U., Arpentieva M.R., Bazhenova N.G., Tokar O.V., and Kirichkova M.E. Value-notional relations of people with persons with disabilities in additional and alternative education and in other inclusive social practices // International Journal of Education and Information. 2019. Vol.. 13. P. 41-48.

Super D.E. A life-span, life-space approach to career development. Career Choice and Development / D. Brown, L. Brooks (eds.). San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 2nd ed. P. 167-261.

Super D.E., Osborne W.L., Walsh D.J., Brown S.D., Niles S.G. Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model // Journal of Counseling & Development. 1992. Vol. 71, № 1. P. 74-80. DOI: /10.1002/ j.1556-6676.1992.tb02175.x

Wilkinson R., Pickett K. The spirit level why equity is better for everyone. England, London: Penguin Books, 2010. 240 p.

ГЛАВА 3.

Гасанова Рената Рауфовна – кандидат психологических наук, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), зам. декана факультета педагогического образования, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: renata_g@bk.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», 248023, г. Калуга, Российская Федерация, ул. Разина, д. 26. E-mail: mariam_rav@mail.ru

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

AESTHETIC PREPARATION OF TEACHERS: INCLUSIVE ASPECTS OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

Gasanova Renata Raufovna, Candidate (PhD) of Psychology, Senior Lecturer, Department of History and Philosophy of Education, Deputy Dean of the Faculty of Pedagogical Education, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: renata_g@bk.ru

Arpentieva Mariam Ravilievna, grand doctor (Grand PhD) of psychological sciences, associate professor, corresponding member of the Russian academy of natural sciences (RANS), professor of the department at the development and education psychology, Tsiolkovskiy Kaluga state University, 248023, Kaluga, Russian Federation, Razin str., 26. E-mail: mariam_rav@mail.ru

Эстетическая подготовка педагогов – процесс обучения и воспитания педагогов, передачи знаний, умений и ценностей в

сфере эстетического осмысления внутренней и внешней реальности. Поскольку современное образование все более тяготеет к формированию специализированных и рано специализирующихся («профильных») форм обучения и мало внимания уделяет воспитательным задачам как таковым, поскольку обсуждение эстетических проблем подготовки педагогов необходимо осуществлять в двух основных контекстах:

1) эстетическая подготовка педагогов, обучающихся и воспитывающих детей, подростков и взрослых знаниям и умениям в сфере искусств, то есть в сфере, непосредственно и направленно связанной с эстетическими ценностями и целями, задачами и решениями (прежде всего, это учителя и преподаватели музыки, изобразительного искусства и т.д.) (Драгайцева Д.Г., 2014; Бортникова И.И., 2011; Волчегорская Е.Ю. Ордашева М.Ж., 2018; Пайдуков П.В., 2013; Яковлева Н.О., 2001);

2) эстетическая подготовка «обычного» учителя, преподающего предметы естественно-научного и гуманитарного цикла в общем, дополнительном и «глобальном» образовании на их разных ступенях, для которых эстетические аспекты отношений кажутся, как минимум, вторичными или даже третичными (Луков В.А., 2006; Макаренко А.С., 1959; Сухомлинский В.А., 1971; Шевченко Н.Н., 2013; Menshikov P.V., Kassymova G.K., Gasanova R.R., Zaichikov Y.V., Berezovskaya V.A., Kosov A.V., Arpentieva M.R., Kirichkova M.E., 2020 и др.).

Последнее представление закрепляет, по сути, эксклюзивную модель отношений, в которой подготовка, уже в начальной и средней школе, может вестись в направлении большей или меньшей изоляции школьников и далее – студентов – от знаний и умений в сфере искусства, в сфере эстетического понимания себя и мира. Помимо того, что такая «ущербность» и односторонность подготовки и развития приводит к психологическому выгоранию и профессиональным деформациям, она в целом снижает качество жизни человека на всех уровнях. Не будучи полноправным субъектом культуры человек не становится по выражению К.Р. Роджерса, «полноценно функционирующим»,

гармонично объединяющий стремления самореализации и самоактуализации субъектом: личностью, партнером и профессионалом (Роджерс К.Р., 2017 и др.). Ранее и даже сейчас, существовала доктрина «общекультурных компетенций», однако, она оказалась со временем сведенной к «учебно-профессиональному минимуму» общих знаний и умений. Попытки включить в них ценности оказываются неудачными, поскольку 1) обучение во многом изолировалось от образования, особенно в университете; 2) обучение сфокусировалось на стандартно-образовательном «минимуме», который ни в коей мере не позволяет человеку не только стать полноценным субъектом культуры, в том числе творцом культуры, но и просто не дает возможности осознать все богатство культуры, накопленное человечеством в целом и отдельными народами в частности (Гавров С.Н., Микляева Н.В., Лопатина О.Г., 2011 и др.).

Поэтому мы полагаем, что настало время применить к эстетическому аспекту образования и эстетическому образованию в целом идеи инклюзии: каждый человек, в том числе педагог, может и должен получить доступ к знаниям, умениям, а также ценностям эстетического типа, наряду с другими знаниями, умениями и ценностями, образующими опоры любой культуры: нравственными (позволяющими и требующими различать добро и зло), познавательными (требующими различать истину и ложь) и т.д. ценностями, без принятия и, главное, реализации которых человек не вполне является человеком (Диденко Б.А., 2003). Инклюзия давно перешагнула идеи «включения» в образовательный процесс людей с ОВЗ, она стала важным шагом на пути нового осознания того, как много теряет человек, ограниченный по тем или иным причинам, в том числе организационным, экономическим и т.д., – в своем постижении себя и мира в контексте богатства национальной и общечеловеческой культур. Инклюзивная доктрина говорит нам о том, что важно не только обучение как передача знаний и умений, но и воспитания, как передача ценностей, включая этические, эстетические и т.д. для этого в систем общего и, особенно, дополнительного образования, в систему подготовки педагогов, которые будут работать в рамках этих видов

образования, можно и нужно вводить программы, курсы, технологии и т.д., активизирующие значимость эстетических компетенций, направленные на то, чтобы востребовать, актуализировать и активизировать эстетическую активность студентов.

Актуальность исследования связана с пониманием того, что современное образование, фокусирующееся на предметно-специфических компетенциях уровня «знания» и «умения» и ориентированное преимущественно на подготовку специалистов в естественно-научной сфере, и, меньше, в сфере гуманитарных наук, крайне мало внимания уделяет подготовке специалистов в сфере искусств, а также подготовке педагогов, обладающих развитыми эстетическими компетенциями.

Технологически-утилитарный взгляд на природу педагогического труда связан с традиционной моделью обучения, в котором мало внимания уделяется ценностно-смысловым аспектам постижения человеком себя и мира, отношений с собой и миром, в том числе практически мало изученными остаются проблемы эстетической компетентности, и культуры педагога, его эстетической готовности к труду, обучению и воспитанию школьников и студентов знаниям и умениям в сфере эстетики повседневной, учебной и профессиональной жизни.

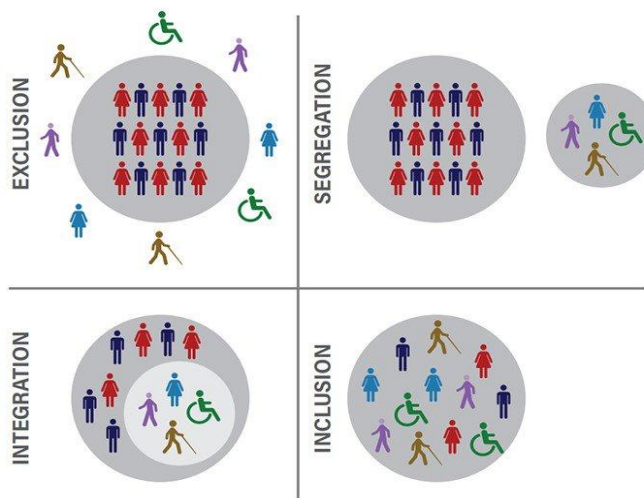
Наша работа посвящена проблемам эстетической подготовки педагогов (преподавателей музыки, изобразительного искусства, а также иных, в том числе гуманитарных и естественно-научных дисциплин – «наук») в контексте реализации идей инклюзивного обучения и воспитания в формате общего и дополнительного образования. Инклюзивная доктрина в современном общем и дополнительном образовании предполагает не только и не столько адаптацию специалистов и школьников / студентов с особыми нуждами к условиям обучения в средней школе или университете. Она предполагает фокусировку внимания педагогов и образовательных учреждений на значимости целостности образования: предоставления учащимся разного уровня возможности совершенствовать свои способности в самых разных сферах учебно-профессиональной деятельности, в том числе, свои эстетические способности, как в рамках

освоения отдельных дисциплин (прикосновения к музыкальному, художественному, литературному творчеству и т.д.), так и в контексте эстетики образовательного процесса и его результатов как таковых. Для этого и в сфере общего, и в сфере дополнительного образования необходимо уделять отдельное внимание формированию и развитию эстетической готовности будущих педагогов и иных учащихся и обучающихся к эстетическому осмыслению мира. В статье рассматриваются различные аспекты эстетического понимания мира специалистом, которые нужно и можно развивать в системе общего и дополнительного образования педагогов так, чтобы специалист, а в будущем и его ученики, могли реализовать сценарий «полноценного функционирования» (самоактуализации и самореализации), избегая профессионального выгорания, деформаций и т.д. (Arpentieva M.R., Kassymova G.K., Lavrinenko S.V., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Kenzhaliyev O.B., Triyono M.B., Duvalina O.N., Kosov A.V., 2019; Kassymova G.K., Stepanova G.A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Merezchnikov A.P., Kunakovskaya L.A., 2020; и др.)

Результаты исследования. Инклюзивная доктрина поставила перед педагогикой ряд важных вопросов, включая вопрос о доступе любого человека ко всему богатству культурных ценностей. Инклюзия как доктрина перешагнула рамки инклюзивного образования как образования, ориентированного на то, чтобы включить в процесс обучения и воспитания людей с особыми нуждами, «ОВЗ» или инвалидов. Этот процесс был не простым и не одноэтапным (Baglieri S., & Shapiro, A., 2012; Thomas G. 2012; Bowe B.J., Hoewe J., and Zeldes Al.G., 2012; Werts M.G., Wolery M., Snyder E. & Caldwell N. 1996) (метафорически этапы описывает рисунок № 1). Он и сейчас не является однозначным, и пока что привносит в практику больше вопросов и проблем, чем ответов и решений. В частности, это касается вопросов, связанных со становлением человека как субъектам культуры, полноценно функционирующего, сочетающего самореализацию (достижение социального успеха, гармоничное и полноценное функционирование как члена сообщества, в том числе

гражданина, представителя национальной, профессиональной и возрастной группы и т.д.) и самоактуализацию (достижение персонального успеха, осуществление себя как уникальной, организмической целостности на уровне личности, партнера и профессионала).

На рисунке 3.1 представлена схема в виде координатной сетки как образно выглядят в социуме эксклюзия, сегрегация, интеграция и инклюзия.



Original source of figure unknown

Рисунок 3.1 – Эксклюзия – сегрегация – интеграция – инклюзия (оригинальный источник неизвестен).

Однако, реальная ситуация в образовании России и иных стран, еще достаточно далека от этих идей, в том числе потому, что в современной педагогике и психологии воспитание преимущественно рассматривается вне основного контекста среднего и высшего образования. Оно определяется как системная деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования и развития определённых знаний и понятий, умений и навыков, принципов и ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни, к профессионально-трудовой и семейной активности.

Еще в народной, этнической педагогике воспитание и обучение проходили в рамках примера старших (в семье и обществе), в том числе в контексте повседневного привлечения к реальному, посильному труду в семье или общине (сельской, профессиональной, религиозной и т.д.), учебная деятельность и школа не возникли сразу. Они отделились позже, в том числе благодаря трудам Я.А. Коменского и других создателей идей классно-урочной системы и т.д.

По определению другого знаменитого педагога и ученого, А.С. Макаренко, воспитание – (вос)создание (выработка и совершенствование) устойчивых привычек когнитивного эмоционального и т.д. поведения (Макаренко А.С., 1958, т. 5, с. 401-402). Он, вслед за К.Д. Ушинским, а также рядом других педагогов России, разделял понятия «обучение» и «воспитание», указывая на то, что одно только словесно-теоретическое сообщение знаний и умений и обучение тому, «что такое хорошо и что такое плохо» недостаточно для того, чтобы человек формировался и развивался в соответствии с передаваемыми компетенциями. Одним важнейших моментов работы А.С. Макаренко явилось определение того, что для результативного (эффективного и продуктивного) воспитания и обучения нередко нужны весьма разные средства (хотя и дополняющие, при умелом применении, друг друга), за воспитание и обучение отвечают разные компоненты процесса подготовки ребенка, подростка, юноши и т.д. к будущей жизни, профессиональному и семейному труду и отношениям.

В рамках школы Т.Д. Лысенко – Л.С. Выготского, во многом возникшей на базе идей И. Гербарта, была сформирована и развивается концепция «воспитывающего обучения», в контексте которой выработка привычек и присвоение ценностей (собственно воспитание) часто связано с обучением (сообщением /трансляцией) того, что считается хорошим в конкретном сообществе. В этом контексте говорится о психологических новообразованиях («формированиях»). Последователи культурно-исторического подхода к обучению (И. Гербарт, Л. Выготский, Т.Д. Лысенко и другие), обращали и обращают внимание на формирование и развитие социально-необходимых для жизни в человеческом

обществе ролей. При этом они уделяют внимание как языковым, когнитивным, так и в неязыковым, образным аспектам развития человека, в том числе в контексте психологии музыкального, изобразительного и иных видов искусства (Выготский Л.С., 1998 и др.).

Последователи природосообразного подхода к обучению (Я.А. Коменский, Ф.А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и т.д.), отмечают, что природные способности человека должны иметь возможность и помощь со стороны, чтобы раскрыться в полном объёме. Немногие педагоги при этом отмечали важность воспитания человека не только в сфере наук, но и искусств, в том числе – этического Ерёмин В.А., 2011; Шевченко Л.Л., 2002; Юркевич П.Д., 2000) и эстетического воспитания и обучения (В.А. Сухомлинский и другие) (Ушинский К.Д., 2014; Сухомлинский В.А., 1971).

Русское слово «воспитывать» переводится на английский множеством способов: как обучать, тренировать, ставить на ноги и т.д. В целом оно остается размытым, тяготеющим к коннотациям понятия «обучение». Однако, понимание о важности воспитания в европейском обществе появляется уже у Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо (Руссо Ж.-Ж., 1989; Gay P., 1989). Согласно Дж. Локку, а за ним многим бихевиористам, включая Дж. Уотсона, Б.Ф. Скиннера, сознание ребёнка – чистый лист бумаги, на котором в процессе взросления можно «записать» любую будущую личность (Аронсон Э., 2006; Борба М., 2006 / Borba M., 2003; Гукин С.Х., Гукин Д., 2004). Бихевиористы при этом сводили воспитание к подкреплению (поощрению) желательного поведения (полезных привычек). Изначально они опирались на идеи И.П. Павлова. И.П. Павловым (2008) воспитание понималось как процесс и результат формирования и развития общественно-необходимых отношений к миру, стране, обществу, самому себе. Среди таких отношений большое значение имеют эстетические отношения, то есть эстетическое воспитание. Этот историко-философский подход по своей сути политически нейтрален, он отражает важность учета разных аспектов в образовании, претендующем на качество, а также широкие возможности обучения и воспитания человека. Методы и технологии бихевиоризма и сегодня весьма успешны и применяются и сегодня в процессе

модификации поведения в детских и взрослых исправительных («пенитенциарных») учреждениях (Стуканов В.Г., 2013). Однако, этот подход – явно сужает вопрос, что особенно заметно при анализе эстетического воспитания: сводить воспитание к подкреплениям и наказаниям ошибочно. Поэтому уже А. Бандура продемонстрировал, насколько значимо для человека наблюдение и подражание поведению других, как детей, так и взрослых, в том числе более компетентных, наставников и т.д.

Ж.-Ж. Руссо, а за ним и многие персонологи и гуманисты, полагали, что человек развивается согласно своей врождённой природе, и задача воспитателя – создавать условия для проявления и расцвета этих природных склонностей (Руссо Ж.-Ж., 1989). Напротив, блокада естественных сил, приводит к деформациям и аберрациям развития, включая девиантное поведение и аномию. В современном мире западные традиции сводят воспитание к опыту семейных отношений что приводит человека к отчуждению от (взрослого) общества, лишению его неформального общения с другими взрослыми и наставниками, отсутствию или неустойчивости и образцов для подражания. Все эти коллизии особенно важны для общего образования. В этом контексте также важно упомянуть сторонников вальдорфской педагогики и педагогики М. Монтессори, ее внимание к волевым (самоуправление и т.д.) и «эмоциональным» (эмпатия и нравственные чувства и отношения) аспектам развития человека как индивидуальности, в том числе как личности, партнера и профессионала, складывающимся как итог любящих отношений между учителем и учеником (Zdrasil T., 2018). Данные подходы стали основой «дополнительного» образования, с его общей ориентацией на то, чтобы «дополнить» недостающие звенья в подготовке, становлении и развитии человека как личности, партнера и профессионала.

Вместе с тем, за рубежом и в России существуют интересные традиции коллективных методов воспитания: скаутинг в западном обществе и неформальная педагогика в российском (советском). Дети, подростки и юноши объединяются в группу под руководством взрослых лидеров, которые становятся во многом идеалами для подражания и

старшими партнёрами. В отличие от школ, такая «отрядная» педагогика задействует врождённые, природные механизмы взросления: потребность в объединении (реакция группирования), равенства со взрослыми (реакция эмансипации), стремление к овладению практическими навыками (хобби-реакция). За коллективным (отрядным) методом воспитания в России закрепилось слэнговое наименование «неформальная педагогика» (Лишин О.В., 2003; Кордонский М., Кожаринов М., 2008; Bowe B.J., Hoewe J.; and Zeldes, Alunit G., 2012; Hansman C. 2008). Ее значение особенно важно и сейчас, в том числе, в дополнительном образовании. Помимо этого, неформальная педагогика по сути является предтечей «образования взрослых», андрагогики и геронтогогики, в которых практикуются технологии классического, самостоятельного и взаимного обучения и воспитания, и которые проникли в самые разные сферы, включая группы взаимопомощи, корпоративное обучение и т.д.

В целом, понятие воспитания тесно связано с понятиями обучения и, в том числе, профессионального: социализация включает профессионализацию. Поэтому и сейчас во многих «цивилизованных» культурах воспитательным аспектам уделяется недостаточно внимания, в частности, «воспитывающее обучение» остается ведущей концепцией российской средней и высшей школы (с соответствующими последствиями для воспитанности населения, его реальной подготовки к жизни, производительности труда и т.д.), что однако, сужает возможности воспитания и ретрансляции социального опыта, нравственных ценностей и мировоззрения. И чем ниже требования к качеству образования, тем больше страдает воспитание, особенно такие его виды, которые являются «непрофильными» для ученика /воспитуемого. Так, в частности, разделение педагогов на преподавателей гуманитарных наук и естественных наук, и, тем более, преподавателей искусства, связано с тем, что целые группы специалистов оказываются лишены подготовки в сфере эстетики, в том числе художественно-эстетической и т.д. подготовки. С понятием воспитания необходимым образом соотносятся представления о (ре)социализации человека, то

есть присвоение человеком основ родной культуры, культуры профессиональных и семейных отношений и т.д., регламентирующих понятия добра и зла, успеха и неудачи, предписываемых и запрещаемых поступков, традиций и обычаев, ценностей и отношений. Некоторые основы воспитательных технологий можно встретить уже в традиционных первобытно-общинных сообществах в виде института возрастных инициаций, но некоторые технологии – результат собственно научных усилий и многовековой практики педагогики и психологии.

В целом многие современные отечественные и зарубежные исследования сводятся к изучению стилей и технологий семейного или школьного воспитания и обучения (Gaskins S., Paradise R., 2010; Levendosky A.A., Leahy K.L., Bogat G.A., Davidson W.S., von Eye A., 2006; Spera C., 2005). Важно отметить, что современные научные традиции в педагогике имеют основой этнические и исторические модели отношений к развитию человека, так, например, Л. ДеМос выделил ряд базовых моделей отношения к детям, подросткам и юношам на протяжении истории в разных культурах (Крэйн У., 2007; DeMause L., 1995). Эти модели связаны со спецификой развития цивилизации в каждый период: инфантицидная модель (распространенная до IV века н. э.) – характеризуется массовым убийством детей и насилием в их отношении; бросающая/отстранённая (модель IV-XIII века) – характеризуется отказом от инфантицида в связи с распространением христианства и практикой передачи родителями детей на воспитание третьим лицам; амбивалентная (модель XIV-XVII века) – характеризуется началом вытеснения практики физических наказаний; навязчивая/принудительная (XVIII век) – характеризуется началом понимания потребностей ребёнка; социализирующая (XIX – первая половина XX века) – характеризуется массовым распространением педагогических знаний, а также начального и среднего образования; помогающая (с середины XX века) – характеризуется индивидуализацией процесса воспитания, отказом от физических наказаний и равноправными отношениями между родителями и детьми.

Д. Баумринд выделила несколько основных стилей воспитания: авторитетный, авторитарный и разрешительный и незавершенный стили. С одной стороны, эти четыре стиля включают разные варианты отношений принятия и реагирования, а также контроля. Исследования показывают, что стиль воспитания в значительной степени связан с последующим психическим здоровьем и благополучием человека. В частности, авторитетное воспитание положительно связано с психическим здоровьем и удовлетворенностью жизнью, а авторитарное воспитание отрицательно связано с этими переменными. При авторитарном и разрешительном родительском воспитании на противоположных сторонах спектра большинство традиционных современных моделей воспитания детей оказываются где-то посередине. Поэтому «просто правильный» стиль сочетает в себе требования соблюдать предписания и запреты «среднего уровня» интенсивности и настойчивости, а также «среднего уровня» отзывчивости и эмпатии родителей и иных учителей, и наставников. То есть человек должен учиться что-то делать сам, сознавая наличие поддержки и защиты. Он должен сознавать важность и смысл запретов и предписаний, а не просто быть рабом правил и окружающих людей (Baumrind D., 1978; Brooks J.B., 2012; Brown L., Iyengar Sh., 2008; Doob Ch., 2013; Rubin M.; Kelly B.M., 2015; Sanders M.R., 2008; Schechter D.S., & Willheim E., 2009; Sedgh G.; Singh S.; Hussain R., 2014).

В современном мире на смену подходу, центрированному на обучении как таковом (передаче компетенций как знаний и умений) приходят подходы, идеологии и технологии, суть которых связана с ретрансляцией ценностей и традиций, человеческого бытия (бытия человеком). В трудах Ю.П. Азарова, М.Р. Арпентьевой, Е.Н. Белозерцева, З.И. Васильевой, С.Г. Вершловского, В.С. Ильина, П.В. Меншикова, Н.В. Мудрика, В.А. Сластёнина, Н.Н. Шевченко системно изучаются проблемы профессионального становления учителя. Они рассматриваются в аспекте системно-личностного подхода.

Специальные попытки описать взаимосвязи искусства и педагогики предприняты зарубежными и российскими

педагогами, в том числе уже с начала XX века: Э. Вебером, Э. Линде, Ф. Гансбергом, Г. Ширрельманом. Важные идеи о сочетании науки и искусства в труде учителя как воспитателя есть в трудах В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева, в идеях Л.Н. Толстого. Широко и многоуровнево проблемы взаимосвязи науки и искусства в педагогике изучали К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич и др.. Проблемы связи познавательной и художественной деятельности обозначены в трудах В.В. Горшковой, В.А. Сухомлинского, Г.И. Щукиной, а эстетической и педагогической культуры в работах И.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Н.Н. Шевченко и др. Но специальные исследования, связанные с формированием и развитием профессиональной направленности и готовности будущих учителей к эстетической деятельности, эстетических ценностей и компетенций будущих профессионалов, очень мало. Существуют относительно немногочисленные теоретические концепции (О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, С.Г. Вершловский, М.С. Каган, Н.В. Кузьмина, Л.Н. Лесохина, Ю.В. Линник, В.В. Медушевский, Н.В. Назайкинский, В.А. Сластёнин, А.Н. Сохор и др.), в которых вопросы интегративной профессиональной подготовки учителя (включающие и эстетическую подготовку) всё больше связываются с формированием новых научных моделей «на стыке» общепедагогической и искусствоведческой областей современной гуманитаристики. «Современное воспитание <...> трудно представить без гуманистического подхода, ориентации на самого человека, на уважение его личностного достоинства, создания всех необходимых условий для его свободного развития», – пишет В.И. Андреев (Андреев В.И., 2000, с. 360). Гуманитарные дисциплины (философия, психология, этика, эстетика, право, культурология, литература и др.) способствуют (транс)формированию и развитию самосознания человека как личности, партнера и профессионала, участвующего в познании и преобразовании мира; восприятию прав и свобод человека, уважения ее достоинства и этнокультурных особенностей; овладения культурными ценностями и моралью, соответствующими строящемуся обществу; оптимизации содержания

гуманитарного образования (Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др., 2004, с. 32).

Осмысление существующих моделей профессиональной подготовки учителя позволил выделить ряд подходов к ее осуществлению: аксиологического, акмеологического, деятельностного, культурологического и компетентностного (Шевченко Н.Н., 2013).

Аксиологический подход обращен на ценностные – смыслообразующие опоры образования, теории и идеи, служащие эталонами качества и идеалами в соответствии с социокультурно и политико-исторически обусловленными приоритетами развития культуры (Андреев В.И., 2000, с. 41), их роль в (само)развитии человека и сообщества. В. Франкл рассматривает ценности как смысловые универсалии, сформировавшиеся в результате обобщения опыта решения проблемных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться. Ценности объединяют механизмы, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: того, что мы даем жизни (в смысле творческой работы); того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей); того что мы принимаем или не принимаем в судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Эти ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения (Франкл В., 1990, с. 301) переживаются в ходе приобщения подрастающего поколения к общечеловеческим ценностям и освоения общечеловеческой культуры, а также в процессе и результате осознания и осуществления поступков в контексте образования (Андреев В.И., 2000, с. 359). Формирование личности происходит благодаря механизму наследования и приумножения социальных ценностей как «истин жизни», добытыми опытом предыдущих поколений» (Степанов Е.Н., Лузина Л.М., 2002, с. 18). Общечеловеческие ценности не только должны быть осмыслены, осознаны и признаны индивидом, но и стать системой действенных, реальных ориентиров в процессе индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования. Эстетические ценности – культурные смыслы, передаваемые из поколения в поколение как образцы эстетической культуры, запечатленные в, педагогических подходах (системах и технологиях) и

отношениях. При этом иногда отмечается единство нравственного и эстетического в жизнедеятельности человека (Кунчева Л.И., Сикорский В.Ф.).

Культурологический подход к построению образовательного процесса, представляет его как определенным образом организованную систему, которая измеряется ценностями культуры. Культурное ядро содержания воспитания и обучения должны составлять общечеловеческие ценности, а отношение к учащимся и обучающимся нужно основывать на осмыслении его как свободного индивидуума, который способен к самоопределению и самореализации в мире культуры. Культурологический подход (работы Е.П. Белозерцева, О.В. Долженко, И.В. Захарова, И.С. Исаева, Е.С. Ляховича, Н.С. Ладыжец, В.А. Сластенина и других) провозглашает человека как ценность культуры, ориентирует систему образования на диалог обучающегося с культурой как ее творца и носителя (то есть – субъекта). Этот подход – иллюстрация происходящей замены социально-ориентированной (конструирование человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) модели человеко-ориентированной (конструирование человека для себя и опосредованно для общества) (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, И.С. Видт, О.С. Газман, О.В. Долженко, И.С. Якиманская). В.А. Сластенин отмечает: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» (Исаев И.Ф., 2002, с. 16).

Деятельностный подход к изучению педагогических явлений (А.К. Маркова, А.А. Вербицкий и др.) полагает, что человек (транс)формируется в деятельности; развитие способностей, освоение знаний и овладение навыками происходит только в процессе и результате активной деятельности человека, в которую так или иначе включен и иной человек (субъект=субъект-объектный и субъект-объект-субъектные отношения). Деятельность – активность субъектов,

направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры.

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, Н.Ф. Вишнякова, Ю.А. Гагин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева, А.А. Реан), нацелен на осмысление объективных и субъективных факторов профессионализма как проявлений акме в профессиональной и иных видах жизнедеятельности специалиста, его самосовершенствования. Он направлен на целостное развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в (со)творческой деятельности. Задача акмеологии – разработка моделей самореализации, осуществления творческого потенциала человека в различных сферах деятельности, в том числе и в избранной профессии (Максимова В.Н., 2002, с. 5; с. 39, с. 45). Подход подчеркивает роль личностной, профессиональной и духовной зрелости педагога: 1) профессиональная компетентность как система компетенций (то есть знаний и умений); 2) педагогическое мастерство как способность к творческому, нестандартному решению профессиональных задач; 3) педагогическая направленность деятельности как система ведущих мотивов педагогической деятельности (Максимова В.Н., 2002, с. 14-15).

Компетентностный подход (в работах В.Н. Введенского, Е.В. Бондаревской, А.А. Деркача, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.В. Мясищева, Л.А. Петровской, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.), – теоретико-методологическая основа развития педагогической профессии как социального института (Зимняя И.А., 2006). Выявление и развитие ключевых компетентностей, как педагога, так и обучающихся – основа совершенствования образования. Профессиональная компетентность – система или набор знаний и умений, задающие успешность / результативность профессионального труда. Они также включают комбинации качеств человека и общий вектор профессионализации, отражающих целостность теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности; способность к осуществлению сложных культуросообразных видов действий (Введенский В.Н., 2004, с. 20). При этом, как пишет

Д.Б. Богоявленская, в «ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность 25 деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в ее структуру, и увеличивается их общее число» (Богоявленская Д.Б., 2002, с. 21).

Все эти подходы обращают внимание на важность развития человека как носителя и «воплотителя» ценностей, включая ценности эстетические.

Также особенно выделим личностно-профессиональный подход в подготовке будущего учителя. Осмысление взаимосвязи развития человека как существа тела, души и духа привело к утверждению приоритетов истины, добра и красоты как важнейших критериев нравственности. В рамках этого подхода много внимания уделяется «дружеской любви» (П.А. Флоренский), «мировоззренческой любви» (В.В. Медушевский), «сочувственного понимания» и «эстетической вменяемости» (М.М. Бахтин), «любящего отношения» (В.А. Сухомлинский, Я. Корчак и Я. Коменский и др.) к ученикам. Эстетические и иные ценности, наделяя специалиста творческой энергией, составляют «доминанту жизни» – сильную и устойчивую потребность будущего учителя в нравственно-духовном развитии, «полноценном функционировании», соединяющем самореализацию и самоактуализацию. Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой, В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой в контексте личностно-ориентированного воспитания осуществляется попытка культурологического подхода. База образования – процесс «опредмечивания – распредмечивания» культуры: сотворения культуры человеком, человеком – культуры, человек воспроизводит и изменяет ее, а культура воспроизводит и изменяет человека (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, И.Е. Видт, Э.Н. Гусинский, О.В. Долженко, Г.Б. Корнетов). Т.о., культура – определяющее условие реализации творческого потенциала человека и общества, форма утверждения духовно-нравственной самобытности народов. Образование опирается на достижения культурно-исторического процесса, отражает специфику конкретно-исторических достижений народа или нации, их ментальности и идеалов, культурных традиций и нормативов (Е.П. Белозерцев, Б.С. Гершунский, М.В.

Захарченко, А.А. Корольков, В.Ю. Троицкий, С.Л. Франк). М.С. Каган полагает: человек использует, воспроизводит и творит культуру, тем самым он создает самого себя как субъекта культуры и является культурогенным субъектом, воплощающим себя в культуре. С.И. Гессен считает, что образование есть «культура индивида»: задача образования – приобщение человека к культурным ценностям, превращение природного человека в культурного (Гессен С.И., 1995, с. 36). Образование – механизм воспроизводства культуры, сложный и многоуровневый процесс и результат становления и совершенствования человека, специфическая сфера содействия ее культурному (само)развитию, самореализации и самоактуализации человека. «Образование – это процесс приобщения человека к культуре и в то же время результат интериоризации культуры, включения ее в мир человеческой субъектности, важнейшая форма трансляции культуры, <...> обеспечивающая культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности» (Андреев В.И., 2002, с. 312). «Культуросообразное воспитание – это воспитание, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие человека и помогает ему в этом процессе; оно основывается на идее ценности саморазвития воспитанника как творческой личности» (Бондаревская Е.В., 1995, с. 20). При этом «Воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» (Андреев В.И., 2002, с. 353).

При этом проблема педагогической культуры учителя впервые поставлена А.В. Барабанщиковым, он полагает, что в ней отражается отношение преподавателя к своей деятельности, понимание её сути, своей роли и своего места в педагогическом процессе, характер специальной подготовки, стиль повседневной педагогической и научно-исследовательской деятельности, общения, поведения, отношения к самосовершенствованию и т.д. (Барабанщиков А.В., 1984; Барышников Е.Н., Колесникова И.А., 1996, с. 64). А.М. Фёдоров считает, что культура учителя – мера его развития, характеризующегося спецификой ценностных

ориентаций и творческих способностей, позволяющих ему успешно решать профессиональные задачи в изменяющихся условиях социокультурной и педагогической действительности (Фёдоров А.М., 1994, с. 8).

Большое внимание начинает уделяться формированию и развитию особого компонента профессиональной культуры педагога – эстетической культуры учителя. В педагогике наметилась тенденция рассматривать образование как способ творческого освоения и преобразования развивающимся человеком разнообразного опыта, зафиксированного в достижениях общечеловеческой культуры, включая эстетическую культуру. Кроме того, растет значимость ценностей в воспитании и обучении, происходит увеличение его культуроёмкости и расширение культуротворческих функций. Кроме того, важное место в жизни профессионала отведено духовности, составным компонентом которой является эстетическое отношение к действительности. Эстетическая культура – взаимосвязанное и взаимообусловленное единство эстетических знаний, умений и ценностей. Эстетическая культура личности является важной составной частью профессиональной культуры педагога (Э.А. Верб, Л.Е. Дементьева, Н.Б. Крылова, Л.П. Печко, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский). При этом иногда, как например, Э.А. Верб, ученые и практики рассматривают эстетическую культуру как «качественную характеристику, грань каждой стороны поведения и деятельности», которые позволяют полноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его создании (Верб Э.А., 1997, с. 19). Она включает специальные и сопутствующие эстетические знания и умения. В.А. Сухомлинский писал, что нельзя быть педагогом, не овладев тонким эмоционально-эстетическим видением окружающего мира (Сухомлинский В.А., 1971, с. 117).

Теоретические и практические предпосылки и следствия эстетизации профессионального обучения в педагогическом вузе рассмотрены Е.В. Вятковской, Л.И. Рувинским, Л.Ф. Спириным и т.д., описаны условия развития у студентов общих творческих и эстетических способностей (М.В. Арапов, Э.А. Гришин, оценены эстетические и воспитательные

возможности гуманитарных предметов в профессиональной подготовке учителей изобразительного искусства и музыки, а также дисциплин естественнонаучного цикла (В.Т. Ащепков, М. Еликов, И.М. Титова).

В педагогике вопросы художественно-эстетической деятельности также нашли отражение в работах А.И. Бурова, Э.А. Верба, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачёва, В.В. Неверова, В.К. Скатерщикова, Ю.В. Шайкова, Г.И. Щукиной и В.В. Горшковой, в них, в частности, изучены взаимосвязи художественной деятельности с другими видами деятельности, образованием. А.А. Валович, Л.Н. Зеленов, Н.Б. Крылова, М.Ф. Овсянников и другие теоретики и практики обращают внимание на то, что эстетическая деятельность пронизывает все области человеческой практики, включая образовательную, научную, трудовую и в наибольшей степени художественно-искусствоведческую, целостно и полно осуществляясь тогда, когда действия человека возвышаются до творчества по законам красоты. Своеобразие эстетических отношений в том, – пишет Н.Б. Крылова, – что они, имея «собственную» сферу действия (искусство), проникают во все виды деятельности и сферы практики. Более того, они предъявляют свои права на участие в любом творческом процессе и могут выполнять роль ценностных ориентаций (Крылова Н.Б., 1990, с. 41-42). Поэтому, в частности, многие известные педагоги (такие как Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачёв, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие иные) рассматривают:

- 1) не только и не столько само по себе эстетическое содержание образования (в сфере того или иного вида искусства),

- 2) но и эстетические аспекты организации любого педагогического процесса: отношения между содержанием и формой в процессе обучения; «композиционные», «архитектурные» и «драматургические» черты в организации «эстетического рисунка» урока; художественно-языковые формы структуры языкового и т.д. взаимодействия на уроке, в дидактической коммуникации; эстетика педагогического взаимодействия и воспитывающей среды и др. (Амонашвили Ш., 1996 и др.).

При этом исследования, в которых вводится и осмысливается понятие эстетической компетентности, раскрывается ее сущность, механизмы формирования и развития – все еще относительно малочисленны (Ордашева М.Ж., 2018). Эстетическая компетентность есть интегративное свойство человека как субъекта культуры, которое характеризуется его способностью к реализации эстетического потенциала в практике профессиональной деятельности и социальной сфере в целом.

Согласно С.Л. Рубинштейну, эстетическое сознание – это отношение человека к окружающему, эстетические знания, нормы, критерии, реализуемые в сложном комплексе индивидуальных связей личности с различными сторонами объективного мира (Рубинштейн С.Л., 1999, с. 361). Согласно Е.В. Бондаревской, «культурное богатство человека зависит от включения общечеловеческих ценностей в личную жизнедеятельность, что становится основой формирования его духовной культуры. Воспитание красотой и через красоту формирует эстетически-ценностную ориентацию индивида, развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в художественно-творческой деятельности, в быту и поступках» (Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., 1999, с. 205; Птицына Е.В., & Останина С.А. 2018).

Осмысление особенностей и связей музыкально-эстетической, художественно-эстетической и иных разновидностей эстетической деятельности и подготовки к деятельности будущих педагогов к ним и обучению им, однако, очень важно (Адорно Т., 1999; Бочкарёв Л.Л.; 2006; Бочкарева О.В., 2008; Медушевский В.В., 1981 и др.). В условиях современных образовательных «инноваций», к сожалению, большую роль занимают устаревшие модели прагматической направленности обучения, игнорирующие духовные аспекты образования и воспитания. Эти модели были актуальны еще в позапрошлом веке, в том числе, начиная с предшественников рекламируемого подхода Дж. Дьюи и его последователей, но сейчас они занимают большое место вновь, их даже закладывают в «форсайты» образования будущего. Такие модели связаны с необходимостью получения человеком лишь того опыта, который нужен ему для повседневной

трудовой, семейной и бытовой жизни, выполнения отдельных обслуживающих бытие функций («иметь»), позволяющих удовлетворять некие более или менее абстрактные «запросы общества, государства и бизнеса», а не запросы самого человека и не функции самого бытия («быть»), творчества, самоактуализации (Фромм Э., 2019). В таких запросах можно встретить как декларации необходимостью повышения уровня образования, так и списки типа ТОП-50, включающие перечень наиболее востребованных в будущем профессий, в том числе и преимущественно – обслуживающего персонала с самой низкой квалификацией, как рассуждения о важности учета в образовании индивидуальности, так и обеспечения «стабильного развития» сообществ путем обеспечения населения минимальным и самым дешевым, преимущественно дистанционным обучением. В таких условиях есть потребность в подготовке учителей, которые были бы способны и готовы формировать и развивать у детей и у молодежи качества и «компетенции» собственно бытийного типа, даже и в «обход» модели, изложенной в «пирамиде потребностей» А. Маслоу. Как показали работы В. Франкла, Э. Фромма и иных экзистенциалистов, человек может и совершает порой «невозможное» и достигает вершин творческой, в том числе эстетической деятельности, в самых неподходящих для удовлетворения «базовых» потребностей условиях. Важно лишь, чтобы он сознавал возможность и необходимость становиться собой и оставаться собой (Адлер А., 1993). Переход от обучающего подхода к прагматическому и далее-бытийному – в педагогике предусматривает внесение соответствующих изменений в программные (идеологические и технологические) основы высшей педагогической школы, изменения ее характера. От учителя в средней и преподавателя в высшей школе требуется не просто погружение в вопросы, связанные с познанием отдельных явлений и событий, но требуется помощь учащимся в осмыслении ценностного смысла событий и феноменов, сопровождении познавательного и бытийного процессов в направлении развития в человеке человеческого. Педагогу должно быть не только исполнителем текущих общественных требований, но и одновременно ориентироваться на опережение времени,

расширение пространства жизни человека, воспринимать и моделировать ретроспективы и перспективы развития людей, их духовного и душевного мира, физической культуры и тому подобное. Именно поэтому сегодня важно расширять «списки» (системы) компетенций и готовностей, которыми учитель должен обладать и к которым должна готовить учителя высшая школа, какими профессиональными качествами и способностями должны обладать работники образования, призванные готовить молодое поколение к жизни. Особенно важным оказывается осмысление вопроса об эстетической компетентности и готовности учителя, наличие у него опыта, способного вывести его работу на уровень освоения действительности по законам красоты: гармонии, целостности, истины и тому подобное. Однако, вопрос эстетической компетентности учителей сегодня еще остается мало изученным, исследованным и таким, что очень медленно осмысливается и превращается в технологические и иные разработки практики.

Эстетические аспекты труда учителя приобретают все большее значение в условиях, когда общество стремится активно продвигаться по пути цивилизационного развития, актуализации и увеличения значимости духовных и культурных ценностей в жизни каждого человека. При таких обстоятельствах деятельность учителя должна превращаться в качественно новую форму, суть которой заключается в гармонизации отношений человека к себе, к другим людям, к природному и культурному миру в целом.

Вступление педагогической деятельностью эстетического содержания и характера является длительным процессом, в котором ощутимую роль могут играть различные факторы, в частности, развитие культуры учителя, вступления в необходимых качеств, отношение окружающей среды к вопросам эстетического уровня и др. Эстетическая компетентность учителя включает ряд компонентов. эстетика человека и его развития; эстетика среды «обитания» и развития, в которой находится человек; раскрытие возможностей и ограничений эстетической деятельности человека.

Эстетика человека и эстетика среды направляют человека по пути самосовершенствования, самовоспитания. Эстетическая компетентность учителя должна охватывать такие вопросы, как: красота физического развития человека; красота психического развития человека; красота духовного развития человека и т.д. Также она должна включать эстетическое осмысление и эстетическую реорганизацию условий повседневной жизни: учебы и работы, быта и отдыха, семейных и дружеских отношений и деятельности. Учитель призван побуждать учащихся к осмыслению и/или совершенствованию окружающей действительности с точки зрения ее эстетических качеств. Здесь речь идет не только о красоте природы, но и социокультурной среды в целом, а также – красоте произведений искусства, которую создает своими руками человек. Именно поэтому важен момент эстетизации повседневной жизни, привнесение в его содержание проявлений красоты. Педагоги-предметники и иные сотрудники школы, организаторы учебно-воспитательной работы должны быть готовы к осознанию эстетического содержания различных видов и направлений деятельности учащихся. Будущие учителя в процессе профессиональной подготовки должны получить необходимые и достаточные знания и умения (компетенции) для успешной (ре)организации эстетического обучения и воспитания детей и молодежи. Имея сформированную, многоаспектную и многоуровневую эстетическую компетентность, они способны будут сознательно относиться к решению указанной проблемы. Приближать детей, подростков и юношей к миру прекрасного в действительности и искусстве можно будучи лишь самому близкими к этому миру.

Выводы. В целом, эстетическая готовность педагога к профессиональной деятельности вытраивается системами общего и дополнительного образования:

1) там где искусство является основной сферой специализации, эстетическая культура и компетенции в сфере эстетики оказываются встроены и в общее, и в дополнительное образование;

2) там, где искусство не является сферой специализации в общем образовании необходимо специальное внимание и

разработка технологий эстетического воспитания и обучения школьников и студентов;

3) там, где искусство не является сферой специализации, можно использовать возможности дополнительного образования: активное применение технологий эстетического воспитания и обучения школьников и студентов в общем образовании может и должна быть дополнена занятиями и практиками дополнительного образования, в том числе и вне прямой связи с запросами профессиональной деятельности: цель образования – человек как субъект культуры, а не просто функционал.

Литература

Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Прагма, 1993. – 175 с.

Адорно Т. Избранное: социология музыки. Москва, Санкт-Петербург: Университетская-книга, 1999. – 445 с.

Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.

Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.

Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. – 415 с.

Барабанщиков А.В. К вопросу о педагогической культуре преподавателя // Сов. педагогика. – 1984. – № 2. – С. 87-95.

Барышников Е.Н., Колесникова И.А. О воспитании и воспитательных системах. Санкт-Петербург: Центр педагогической информации, 1996. – 73 с.

Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.

Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов на Дону: РГПУ, 1995. – 32 с.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Москва. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

Борба М. Нет плохому поведению: 38 моделей проблемного поведения ребёнка и как с ними бороться. – Москва: «Диалектика», 2006. – 320 с.

Бортникова И.И. Модель профессионального воспитания музыкально-одарённых детей в процессе интенсивной концертно-исполнительской // Образование и саморазвитие. Воронеж, 2011. – С. 164-169.

Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Классика-XXI, 2006. – 352 с.

Бочкарёва О.В. Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, 2008. – 402 с.

Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога. – Санкт-Петербург: филиал изд-ва «Просвещение», 2004. – 159 с.

Верб Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. ... док. пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. – 65 с.

Волчегорская Е.Ю. Ордашева М.Ж. Критериально-уровневые характеристики профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. – № 3. – С. 37-45.

Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов на Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 480 с.

Гавров С.Н., Микляева Н.В., Лопатина О.Г. Воспитание как антропологический феномен. Москва: Форум, 2011. – С. 240.

Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // Отв. ред. П.В. Алексеев. Москва: Школа Пресс, 1995. – 448 с.

Гукин С.Х., Гукин Д. Воспитание детей для "чайников". Москва: «Диалектика», 2004. – 384 с.

Диденко Б.А. Этическая антропология. Видизм (speciesism): Новая концепция антропогенеза. – Москва: ФЭРИ-В, 2003. – 553 с.

Драгайцева Д.Г. Эстетическая подготовка педагогов дошкольного образования в вузе: предметное и метапредметное содержание // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. № 12(50): в 3-х ч. – Ч. III. – С. 75-78.

Ерёмин В.А. Воспитание в испытаниях. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 176 с.

Зимняя И.А. Стратегия воспитания: возможности и реальность // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 67-74.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. – Москва: Образовательное бюро Солинг, 2008. – 226 с.

Крылова Н.Б. Эстетический потенциал культуры. – Москва: Прометей, 1990. – 146 с.

Крэйи У. Теории развития человека. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. – 512 с.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – Москва: «Академкнига», 2003. – 332 с.

Луков В. А. Парадигмы воспитания // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 139-151.

Макаренко А.С. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. Москва: АПН РСФСР, 1959. 558 с. С. 401-402.

Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 99 с.

Медушевский В.В. Углублять концепцию музыкального образования // Советская музыка. 1981. № 9. С. 52-59.

Ордашева М.Ж. Модель формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства // Современные проблемы науки и образования. –

2018. № 6; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28361> (дата обращения: 16.05.2020).

Павлов И.П. Мозг и психика: Избранные психологические труды. Москва: МПСИ, 2008. 358 с.

Пайдукров П.В. Формирование профессиональной компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе предметной подготовки: дис. ...докт. пед. наук. Чебоксары, 2013. 183 с.

Птицына Е.В., & Останина С. А. Культуровоспитывающая среда вуза как важный фактор профессиональной подготовки будущего учителя. Перспективы науки и образования, 2018. № 2(32). С. 40-47.

Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – Москва: ИОИ, 2017. 237 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 720 с.

Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Москва: Педагогика, 1989. С. 199-295.

Семенюк Н.М. Эстетическая направленность профессиональной подготовки педагога: автореферат дис.... кандидата педагогических наук. Москва: Рос. междунар. академия туризма, 2004. 26 с.

Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: ТЦ Сфера, 2002. 160 с.

Стуканов В.Г. Исправительная педагогика. Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2013. 395 с.

Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Москва: Молодая гвардия, 1971. 336 с.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Москва: Книга по Требованию, 2014. Т. 2. 628 с.

Фёдоров А.М. Формирование культуры личности будущего учителя на допрофессиональном этапе педагогического образования. Автореф. дис....канд. пед. наук. СПб., 1994. 20 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 366 с.

Фромм Э. Иметь или быть? Москва: Издательство АСТ, 2019. – 317 с.

Шевченко Л.Л. Этические альтернативы. Москва: «Алетейя», 2002. 300 с.

Шевченко Н.Н. Культурологический аспект профессиональной подготовки учителя в художественно-эстетической образовательной среде педагогического вуза: монография. Германия: LAP (Lambert Academic Publishing), 2013. 169 с.

Юркевич П.Д. Сакральная педагогика сердца. Луганск: Издательство Луганского государственного педагогического университета, 2000. 70 с.

Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2001. 131 с.

Arpentieva M.R., Kassymova G.K., Lavrinenko S.V., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Kenzhaliyev O.B., Triyono M.B., Duvalina O.N., Kosov A.V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3, (379). P. 11-18. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>

Baumrind D. Parental disciplinary patterns and social competence in children // Youth & Society. 1078. Vol. 9 (3). P. 238–76. doi:10.1177/0044118X7800900302.

Bowe B.J., Hoewe J.; and Zeldes Al.G., An Andragogical Approach to Developing Dialogic Learning through Wikis // Middle East Media Educator, 2012. Vol. 1(2), P. 75-85. Available at:<https://ro.uow.edu.au/meme/vol1/iss2/7>

Brooks J.B. The Process of Parenting: Ninth Edition. McGraw-Hill Higher Education, 2012. 340 p.

Brown L., Iyengar Sh. Parenting Styles: The Impact on Student Achievement // Marriage & Family Review. 2008. Vol. 43 (1–2). P. 14–38. doi:10.1080/01494920802010140.

DeMause L. The History of Childhood. Northvale, New Jersey: Jason Aronson, 1995. 340 p.

Doob Ch. Social Inequality and Social Stratification. Boston: Pearson. 2013. 165 p.

Gaskins S., Paradise R. Learning Through Observation in Daily Life. In The Anthropology of Learning in Childhood / Lancy D.;

Bock J.; Gaskins S. (eds.). United Kingdom: AltaMira Press, 2010. 480p.

Gay P. Locke on the Education of Paupers // *Philosophers on Education: Historical Perspectives*. Ed. A.O. Rorty. London: Routledge, 1998. 320 p.

Hansman C. *Adult Learning in Communities of Practice: Situating Theory in Practice* // *Communities of Practice: Creating Learning Environments for / Eds. by C. Kimble, P. Hildreth and I. Bourdon*. New York: Information Age Publishing, 2008. 420 p.

Kassymova G.K., Stepanova G.A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M.R., Merezhnikov A.P., Kunakovskaya L.A.. Self-development management in educational globalization // *International journal of education and information technologies*. 2018. Vol. 12 (12). P. 171-176.

Levendosky A.A., Leahy K.L., Bogat G.A., Davidson W.S.; von Eye A. Domestic violence, maternal parenting, maternal mental health, and infant externalizing behavior // *Journal of Family Psychology*. 2006. Vol. 20 (4). P. 544–52. doi:10.1037/0893-3200.20.4.544.

Menshikov P.V., Kassymova G.K., Gasanova R.R., Zaichikov Y.V., Berezovskaya V.A., Kosov A.V., Arpentieva M.R., Kirichkova M.E. Artistic and aesthetic education and musical psychotherapy of a specialist's training // *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*. Vol. 2, Num. 384 (2020), 222-232 <https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.62>

Rubin M.; Kelly B.M. (2015). A cross-sectional investigation of parenting style and friendship as mediators of the relation between social class and mental health in a university community // *International Journal for Equity in Health*. Vol. 14 (87). P. 1–11. doi:10.1186/s12939-015-0227-2.

Sanders M.R. Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting // *Journal of Family Psychology*. 2008., Vol. 22 (4). P. 506–17. doi:10.1037/0893-3200.22.3.506

Schechter D.S., & Willheim, E. Disturbances of attachment and parental psychopathology in early childhood. *Infant and Early Childhood Mental Health Issue*. // *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 2009. Vol. 18(3). P. 665-87.

Stepanova G.A., Tashcheva A.I., Markova T.A., Shpakovskaya E.U., Arpentieva M.R., Bazhenova N.G., Tokar O.V., and Kirichkova M.E. Value-notional relations of people with persons with disabilities in additional and alternative education and in other inclusive social practices // *International Journal of Education and Information*. 2019. Vol. 13. P. 41-48.

Sedgh G.; Singh S.; Hussain R. Intended and Unintended Pregnancies Worldwide in 2012 and Recent Trends // *Studies in Family Planning*. 2014. Vol. 45 (3). P. 301–14. doi:10.1111/j.1728-4465.2014.00393.x.

Spera C.A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement // *Educational Psychology Review*. 2005. Vol. 17(2). P. 125–46. doi:10.1007/s10648-005-3950-1

Thomas G.A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking// *British Educational Research Journal*, 2012. Vol. 38(3). P. 473-490.

Werts M.G., Wolery M., Snyder E. & Caldwell N. Teacher perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs // *TASH*, 1996. Vol. 21(1). P. 9-21.

Zdrazil T. Theorie-Praxis Verhältnis in der Waldorfpädagogik // *Lehrerbildung in der Waldorfschule* / Kern H.; Zdrazil T.; Götte W.M. (eds.). Weinheim DE: Juventa. 2018. 34 s.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гасанова Рената Рауфовна - кандидат психологических наук, профессор РАЕ, зам.декана факультета педагогического образования, старший преподаватель кафедры истории и философии образования, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, (Москва, Россия).
renata_g@bk.ru

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теория и практика современного профессионального высшего и среднего образования активно ищет направления и технологии для совершенствования. Многие ученые и преподаватели, другие субъекты и заинтересованные стороны образования считают, что все социальные институты, особенно образовательные или связанные с образованием, наукой и искусством (культурой), должны развиваться в соответствии с рисками и требованиями, ограничениями и возможностями меняющегося настоящего и неизвестное, непредсказуемое будущее и сверхстабильное, сложное настоящее. Эти области и технологии, а также само образование очень разнообразны. Их осмысление и изучение может осуществляться на разных уровнях, в самых разных и иногда неожиданных ракурсах, трансформируя не только профессиональное образование само по себе, но и профессионально-трудовые, бытовые и другие социальные отношения.

Цель осуществленного исследования – понять проблему изучения индивидуальных образовательных траекторий дополнительного образования учителей в контексте решения задач: 1) повысить продуктивность и эффективность подготовки будущих учителей; 2) улучшить образование, подготовку и профессиональную подготовку работы будущих специалистов и специалистов, занимающихся их переподготовкой; 3) улучшить организацию и оптимизировать психолого-педагогическое обеспечение современных педагогических и других профессионально-педагогических работников общего и дополнительного образования.

Методология и методология исследования. Работа включает в себя многоуровневое и многоаспектное, системно-теоретическое понимание проблем отдельных образовательных траекторий в дополнительном образовании учителей в контексте решения проблем повышения производительности и эффективности образовательной и профессиональной подготовки / переподготовки и деятельность будущих и уже существующих учителей. Предлагаемое исследование служит продолжением идеи о необходимости системного анализа и важности определения целостных стратегий для изучения и решения проблем построения и реализации индивидуальных образовательных путей в дополнительном образовании учителей, в том числе в контексте повышения продуктивности и эффективности образовательной подготовки и деятельности будущих учителей.

Многовековая история исследований путей оптимизации образования в области философии, культурологии, социологии, педагогики, психологии и других наук позволяет нам выделить несколько ведущих семантических руководящих принципов, которые являются континуумами, необходимыми для разработки и реализации программ, методы и приемы формирования аспектов. В нашей монографии освещены основные бинарные процессы развития и ревизии различных моделей и технологий обучения как процесса и результата становления и развития личности. Изучение индивидуальных образовательных траекторий в современной педагогике и психологии – проблема, которая должна опираться на многочисленные исследования в области образования, обучения и воспитания человека как личности, партнера и профессионала, накопленные наукой России и мира на протяжении всего становления и развития образования. Это также тесно связано с интерпретацией вероятностных сценариев будущих образовательных трансформаций, построением проектов по предвидению образования.

ABSTRACT

Gasanova Renata Raufovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of RANS, Deputy Dean of the Faculty of Education, Researcher, Faculty of Pedagogical Education, M.V. Lomonosov Moscow State University, (Moscow, Russia), renata_g@bk.ru

The theory and practice of modern professional higher and secondary education is actively looking for directions and technologies for improvement. Many scientists and teachers, other subjects and stakeholders of education believe that all social institutions, especially educational ones or those related to education, science and art (culture) should develop in accordance with the risks and requirements, limitations and possibilities of a changing present and unknown, unpredictable future and super-unstable, complicated present. These areas and technologies, as well as education itself, are very diverse. Their reflection and research can be carried out and partially carried out at various levels, in very different and sometimes unexpected angles, transforming not only professional education in itself, but also professional-labor, domestic and other social relationships.

The purpose of the study is to understand the problem of studying individual educational paths of teachers' supplementary education in the context of solving problems: 1) to increase the productivity and effectiveness of training and future teachers; 2) to improve education, training and professional work of future specialists and specialists involved in their retraining, as well as 3) the organization and optimization of psychological and pedagogical support of modern educational and other professionally-work teachers in general and further education.

Methodology and research methodology. The work includes a multi-level and multi-aspect, system-theoretical understanding of the problems of individual educational trajectories in the additional education of teachers in the context of solving the problems of increasing the productivity and effectiveness of educational and vocational training / retraining and the activities of future and already existing teachers. The proposed study serves as a continuation of the idea of the need for system analysis and the

importance of identifying holistic strategies for studying and resolving the problems of building and implementing individual educational paths in the additional education of teachers, including in the context of increasing the productivity and effectiveness of educational training and the activities of future teachers. The results of the study. The paper notes that the centuries-old history of research on ways to optimize education in philosophy, culturology, sociology, pedagogy, psychology and other sciences allows us to identify several leading semantic guidelines that are continuums that are essential for the development and implementation of programs, methods and techniques for the formation of aspects.

The article highlights the main binaries of the development and revision of different models and technologies of education as a process and the result of the formation and development of a person as an individual, partner and professional. The studying of the individual educational paths in modern pedagogy and psychology is a problem that should be based on numerous studies of education, training and upbringing) of a person as a person, partner and professional, accumulated by the science of Russia and other countries of the former USSR and the world as a whole, throughout the emergence and development of education. It is also darkly connected with the interpretation of probabilistic scenarios of future education transformations, the construction of education foresight projects.

Key words: individual educational trajectories, individual educational route, additional education, psychological and pedagogical support.

Оглавление

Введение	4
Глава 1	26
Глава 2	79
Глава 3	168
Заключение	199

Standard Copyright License.
Publication Date 06.12.2020. Circulation of 500 copies/ Language Russian.
ISBN 9781716376696. Category Fiction – General. All Rights Reserved -
Pages 204. Binding Paperback. Interior Color Black & White
Dimensions US Trade (6 x 9 in / 152 x 229 mm)