

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО:  
МЕТОДОЛОГИЯ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, РЕАЛИЗАЦИЯ**

**Монография**

Екатеринбург  
РГППУ  
2021

УДК 159.98(082)+377/378(082)

ББК Ю98я431+Ю962.3я431

П 78

Авторы: Э. Ф. Зеер (п. 1.1); Д. П. Заводчиков, Е. В. Лебедева (п. 2.1); В. С. Третьякова (введение, п. 1.2, 2.2, заключение); А. Е. Кайгородова (2.4); Ю. А. Сыченко (п. 1.3); Л. Т. Плаксина, Д. В. Хрулев (п. 1.4); Н. Г. Церковникова (п. 2.3).

**П 78      Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. 120 с. Текст: непосредственный.**

ISBN 978-5-8295-0791-6

Представлены результаты научных исследований по проблеме прогнозирования профессионального будущего обучающихся. Авторы раскрывают феноменологию, методологию и практику прогнозирования профессионального будущего в условиях персонализированного образования.

Предназначена для студентов, преподавателей и педагогов, руководителей образовательных организаций и промышленных предприятий.

УДК 159.98(082)+377/378(082)

ББК Ю98я431+Ю962.3я431

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э. Э. Сыманюк (ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор педагогических наук, профессор Е. В. Коротаева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор В. А. Федоров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»).

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ № 20-413-660013 «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху».

ISBN 978-5-8295-0791-6

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2021

© Авторы, 2021

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Персонализированное образование как проекция профессионального будущего обучающихся.....	6
1.1. Методология персонализированного образования: панорама исследования.....	6
1.2. Персонализация учебной деятельности как предиктор прогнозирования профессионального будущего обучающихся.....	20
1.3. Персонализированные технологии обучения как образовательная инновация.....	27
1.4. Реализация персонализированной модели образования в организациях среднего профессионального образования.....	35
Глава 2. Теоретико-прикладные основания прогнозирования, планирования и реализации образовательной траектории профессионального и карьерного развития.....	49
2.1. Образ профессионального будущего.....	49
2.2. Факторы и механизм прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи.....	70
2.3. Технологии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи.....	77
2.4. Тьютор в проектировании и реализации персонализированной образовательной траектории.....	88
Заключение.....	107
Библиографический список.....	109

## Введение

Сегодня становится совершенно понятным, что ближайшее десятилетие будет эпохой самых радикальных перемен в образовании. Новая реальность, в которой происходит сегодня профессиональное становление студенческой молодежи, характеризуется трансформацией образовательной среды под влиянием изменений, происходящих в мире, и ее реформирование должно быть направлено на системное обновление педагогических практик и оценки результатов обучения, а не на пересмотр потерявшего актуальность содержания или разработку новых учебных курсов.

События 2020 года принесли в систему образования неожиданный эксперимент, в который оказались массово вовлечены педагоги и обучающиеся всех уровней образования, – глобальный процесс цифровизации, незамедлительный переход к новым форматам обучения, разрушение привычной модели коммуникации со студентами. И можно с уверенностью сказать, что образование, каким мы его знали, никогда не будет прежним. Этот процесс обозначил новые задачи перед системой образования.

1. Повышение гибкости и мобильности образования, обеспечение качества средствами онлайн-обучения, учет разнообразных потребностей и возможностей обучаемых, создание индивидуальных программ обучения, в том числе виртуальных персонализированных программ для достижения целей роста каждого студента.

2. Изменение позиции «преподаватель – студент», в которой студент проявляет свою активность как субъект, готовый осмыслить собственный опыт, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения, а также представления о личностном и профессиональном самоопределении и саморазвитии, а преподаватель видит свою задачу в создании условий для стимулирования мотивации к реализации целей обучаемого.

3. Изменение образовательных форматов. Востребованным форматом образования студентов вуза внутри образовательной организации сегодня становится персонализированное обучение, когда сам субъект развития делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных альтернативных вариантов. Суть персонализированной траектории заключается в том, что каждому нужны те практики, которые помогают достичь своего личного следующего, более высокого, уровня. Найти свои практики – и есть задача личной траектории развития.

Персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях вуза – актуальная задача, стоящая сегодня перед образованием.

В монографии освещены две взаимосвязанные проблемы современного образования: прогнозирование и проектирование профессионального будущего студенческой молодежи и персонализированное обучение, обеспечивающее профессиональное становление в соответствии с потребностями обучающегося (будущего работника) и рынка труда. Персонализированное образование – это инструмент определения индивидуального стиля обучения, который повышает способность обучаемого управлять своими ресурсами, направляет усилия на поиск новых форм поведения, на повышение квалификации путем самообразования, решает задачи поиска неординарных решений жизненных и образовательных вопросов, способствует проектированию новой реальности в ситуации неопределенности.

В монографии представлены методологические подходы к прогнозированию профессионального будущего студенческой молодежи, содержательно и структурно связанного с профессиональным становлением; выявлены объективные и субъективные факторы, детерминирующие профессиональное становление молодежи на этапе профессиональной подготовки. В качестве ведущего фактора профессионального становления авторы видят определение личностью собственного предназначения в жизненном цикле, собственной позиции по отношению к базовым ценностям, одной из которых является понимание глубинных смыслов образовательной деятельности. С позиции методологии профессионального становления личности авторы предлагают механизм адаптации к рынку труда в новых условиях усложнения и комплексности профессиональной деятельности – построение индивидуальной вариативной образовательной траектории профессионального и карьерного развития на основе перспективных, долгосрочных запросов выпускников вуза.

# Глава 1. ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ОБУЧАЮЩИХСЯ

## 1.1. Методология персонализированного образования: панорама исследования

В настоящее время в педагогической психологии утверждается новая парадигма – персонализированное образование. Во многом этот тренд обусловлен особенностями постиндустриального (цифрового) общества. К этим изменениям относятся:

- тотальная цифровизация всей жизнедеятельности человека;
- ускорение изменений социально-профессиональных технологий;
- возникновение киберпространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность;
- широкое распространение искусственного интеллекта;
- утверждение цифровой экономики;
- неопределённость социально-профессионального будущего молодёжи.

Эти явления и процессы развития информационного общества определили следующие направления модернизации образования:

- формирование личностно-ориентированных профессиональных и образовательных стандартов;
- развитие электронного обучения и становления «оцифрованного» человека (home-digital);
- широкое распространение онлайн-обучения и индивидуальных образовательных траекторий;
- увеличения темпа (скорости) обучения;
- постепенное внедрение нейрообразовательных технологий в обучении.

Эти векторы развития образования обусловили поиск новых организационных форм образования и подготовки педагогов, готовых и способных осуществлять обучение, отвечающих вызовам информационного общества, целевая ориентация которых «учить учиться».

В качестве такой образовательной парадигмы рассматривается **персонализированное образование**, ориентированное на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологий своей учебно-

познавательной деятельности, индивидуальной траектории учения и критериальной оценки своих достижений.

Исследование проблем персонализированного образования приобрело особую актуальность при обучении учащихся в условиях широкого распространения информационно-коммуникационных технологий.

### **Особенности персонализированного образования**

Персонализированное образование относится к развивающим моделям обучения: личностно-ориентированному и личностно-развивающемуся. Теоретические основы этих моделей были определены Л. С. Выготским и в дальнейшем получили развитие в исследованиях А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и других ведущих ученых в области педагогической психологии.

Сравнительный анализ концепции личностно-ориентированного, личностно-развивающего и персонализированного образования показывает их совпадения по своим целевым ориентациями и ценностно-смысловым установкам:

- личностно-ориентированное обучение. Развитие личности в процессе субъект-субъектного взаимодействия педагогов и обучающихся. Развитие обобщённых способов учебных действий, формирование познавательных способностей;

- личностно-развивающее образование. Индивидуализация и дифференциация процессов реализации развивающихся функций обучающихся, саморазвитие обучающихся в процессе сотрудничества, формирования, саморегуляции учебно-познавательной деятельности, её рефлексия и развитие интеллектуальных способностей обучающихся;

- персонализированное образование. Реализация самостоятельности в проектировании содержания и технологий обучения, формирование гибких компетенций и способности к самореализации в практико-ориентированной деятельности. Развитие самодетерминации и самоактуализации в процессе персонализированных траекторий становления обучающихся. Самофутурирование профессионального будущего.

Отличие персонализированной учебной деятельности заключается в следующем:

- усиливается акцентуация на мотивации самостоятельности в учении и учете индивидуально-психологических особенностях, обучающихся;

- учащимся предоставляется большая самостоятельность в проектировании своей образовательной траектории, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения;
- обучающиеся могут выбрать организационные формы учебной деятельности как индивидуальные, так и групповые;
- персонализированное обучение обеспечивает сотрудничество, взаимодействие всех субъектов профессионально-образовательного процесса.

Рассмотренные концептуальные положения персонализированной учебной деятельности обеспечивают возможность её реализации в режиме онлайн-обучения.

Консолидировано эти приоритетные направления персонализации ориентированы на становление обучающегося как субъекта познавательной деятельности [29].

Отличия персонализированного образования заключается в следующем:

- усиливается акцентуация на мотивации самостоятельного учения и учете индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
- учащимся предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения;
- обучающиеся могут выбрать организационные формы обучения: индивидуальные или групповые, что повышает мотивацию учения;
- развитие персонализированного обучения обеспечивает взаимодействие всех субъектов профессионально-образовательного процесса.

### **Панорама опытно-поискового исследования**

При организации коллективного исследования проблемы персонализированного образования мы основывались на панорамном подходе, направленном на выявление последовательности опытно-поисковой работы: определение методологических оснований, концептуальных установок, планируемого содержания изысканий, характера результатов и их оценка [32].

В качестве объекта исследования выступило персонализированное образование; предметом – метапредметные результаты обучения, обуславливающие социально-профессиональное развитие обучающихся и прогнозирование социально-профессионального будущего.



Цель: исследование определенных психолого-педагогических особенностей и закономерностей персонализированного образования и индивидуализации учебной деятельности на основе персонализированных траекторий обучения.

Задачи исследования:

1) определить сущность персонализированного образования, его понятийный аппарат: обучающую, развивающую, воспитывающую функции и установить их особенности;

2) установить особенности и закономерности формирования персонализированных метапредметных результатов и гибких, универсальных компетенций, обуславливающих самореализацию обучающихся в динамическом и неопределенном профессиональном будущем;

3) выявить эффективные персонализированные технологии, обеспечивающие реализацию индивидуальных траекторий учебной деятельности.

Целевые установки панорамы определили теоретическую часть исследования и практико-ориентированную опытно-поисковую работу, направленные на получение нового знания о дидактических возможностях персонализированного образования.

Панорамный подход позволяет не только определить логику поиска и построения исследования, но и найти ответы на вызовы информационного общества и обеспечить решение актуальных задач проектирования опережающего образования, к которому относится персонализированное обучение.

### **Методология поисковой деятельности**

Как и любая системная и многофункциональная деятельность персонализированное образование имеет свою методологию. Традиционно методология рассматривалась лишь как организации научной деятельности, но в последние годы в отечественной педагогической науке развиваются новые подходы, основанные на понимании того, что научная деятельность является лишь одной из специфических видов деятельности, а по утверждению академика РАО А. М. Новикова [70], распространяется и на практическую деятельность. Известный теоретик отечественной педагогики В. В. Краевский рассматривал методологию как способ и средства связи науки и практики.

Таким образом, методологию персонализированного образования можно определить, как систему принципов, подходов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методологическим основанием построения персонализированного образования выступает концепция персонализации В. А. Петровского, в которой личность (от лат. «person») представлена как субъект своего развития и состоятельности. Персонализированный подход в образовании базируется на следующих положениях: обучающийся является субъектом проектирования индивидуальной траектории обучения, ему предоставляется возможность планировать его содержание, усвоение, выбирать учебные задания, способы их решений, проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других.

Важным методологическим подходом персонализированного образования является его индивидуализации и дифференциации в обучении: целевая установка формирования содержания учебного материала, разработка систем заданий, определение в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся и их возможностями групповой организации обучения. Основным фактором этого подхода выступает личность обучающегося, ее потребность в саморазвитии и самоосуществлении; предиктором этих процессов выступают перспективы реализации себя в профессиональном будущем.

Основными концептуальными установками персонализированного образования выступает следующее положения:

- обучающийся является субъектом проектирования своей учебной деятельности;
- концептуальной установкой выступает индивидуализация процесса учения;
- целевая ориентация обучения – формирование содержания учебного материала, разработка систем заданий, определение темпа (скорости) учения, реализация содействия сотрудничеству всех субъектов персонализации;
- обеспечение персонализированной траектории личностно-профессионального развития учащихся.

Реализация этих положений обусловило целесообразность использования следующих методологических принципов:

- интеграции теоретического обучения и практической подготовки обучающихся на основе организации дуальной системы профессионального обучения;
- центрация персонализированного учения на развитии ответственной самостоятельности обучающихся;

- обеспечение взаимного развития и сотрудничества всех субъектов профессионально-образовательного процесса;
- цифровая направленность содержания и технологий профессионального обучения;
- концентрация персонализированного образования на саморазвитие в профессиональной деятельности;
- конвергенции сопряжения социогуманитарного, психолого-педагогического и специального содержания образования;
- вариативность проектирования блочно-модульного контента, обеспечивающего варианты карьеры выпускников.

### **Теоретическое основание персонализированного образования**

Теоретическую основу проектирования персонализированного образования составляют признание субъектного опыта обучаемых, саморегуляции учебного процесса в практико-ориентированной образовательной деятельности.

Важное значение придается ответственной самостоятельности в выборе содержания обучения, способов организации процесса учения, повышению ответственности за метапредметные результаты учебной деятельности.

Ключевым подходом реализации персонализированного образования является субъектный подход, который характеризует активность, инициативность и возможности человека, а также способность адаптироваться к изменяющейся среде в соответствии со своими интересами и индивидуальными способностями.

Психологическими предикторами субъектной личности выступают ее смыслообразующие интегративные характеристики:

- самодетерминация, обеспечивающая прогнозирование своего профессионального образовательного будущего в соответствии с учетом своих намерений, склонностей и способностей;
- самоопределение – поиск и нахождение смысла своей жизнедеятельности и осуществления выбора своего будущего;
- трансперсонализация – определения вектора своего развития на основе анализа своего прошлого, возможностей настоящего и проектирования альтернативных траекторий будущего;
- самореализация – претворение в действительность (виртуальную и реальную) субъектом своего индивидуально-психологического потенциала;

– трансцендентность – потребность в реализации, выполнения себя за пределами существующего (данного) образовательного и социально-профессионального пространства.

Одним из важных смыслообразующих факторов персонализированного обучения является его индивидуализация. Основными компонентами индивидуальных образовательных траекторий являются:

– актуализация личностного потенциала путем усиления мотивов учения и применения развивающей диагностики;

– предоставление обучающимся возможности составления персонализированного учебного плана, выбора вариативных дополнительных программ обучения и практико-ориентированных технологий: заданий, кейсов, проектов и др.;

– самостоятельное определение способов оценки учебно-профессиональных достижений.

Персонализированное образование является фактором развития личности – прогрессивное изменение личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на саморазвитие, самосовершенствование и самоосуществление. Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении. Решающее значение в профессиональном становлении принадлежит персонализации, которая обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает социально-профессиональной биографии значимость.

Профессиональное становление – это прогрессивное изменение личности под влиянием социальных воздействий, образования, социально-профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самореализацию в настоящей и будущей жизнедеятельности. Образовательным продуктом профессионального становления является социально-профессиональная самостоятельность – психологическое новообразование, объединяющее метапредметные результаты обучения (компетентности и компетенции) и социально-профессиональные качества личности. То есть, личность обучающегося выступает как квалификационная характеристика, обуславливающая её социально-профессиональную состоятельность.

Большое значение в постиндустриальном обществе принадлежит адаптации и преадаптации человека к изменяющемуся миру профессий, который характеризуется неопределенностью и многомерностью.

Трансформация жизненного и профессионального пространства влечет за собой перераспределение ориентиров профессионального развития и актуализирует необходимость развития транспрофессионализма как механизма преадаптации личности к цифровой реальности.

Преадаптация – это освоение бесконечного количества возможностей личности в процессе взаимодействия с неопределенным будущим, готовность к переменам и непредсказуемым ситуациям. Социально-технологические преобразования порождают необходимость формирования транспрофессионализма – качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности, смыслообразующим предиктором которой выступает конвергенция самых прорывных nano-, био-, информационных и когнитивных технологий.

Транспрофессионализм обеспечивает социально-профессиональную мобильность выпускников профессиональной школы. Его формирование реализуется в персонализированном обучении, ориентированном на становление (развитие) многомерного и адаптационного специалиста.

Следует также иметь в виду то, что современные социально-политические и экономические условия характеризуются высокой профессиональной динамичностью, политической нестабильностью и непредсказуемым будущим. Это порождает не всегда осознаваемую неуверенность в желаемом будущем и неоправданную надежду на случайный успех.

В целом, можно констатировать, что в настоящее время профессиональное будущее подрастающего поколения характеризуется непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием четких перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни. В связи с этим особо важную роль играет прогнозирование профессионального будущего.

### **Прогнозирование профессионального будущего обучающихся**

Прогнозирование профессионального будущего – это опережающее отражение перспектив своего развития, психологическая подготовка к новым событиями и процессам в жизни человека. Большое значение в опережающем отражении профессионального будущего имеют сформированное представление о мире профессий, знание своих способностей (аутокомпентность), возможностей трудоустройства, а также способов построения перспектив своего развития и проектирования карьеры.

Целями прогнозирования профессионального будущего являются самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном сообществе, предвосхищение желательных результатов

и перспектив развития в соответствии со своими социально-профессиональными ценностями и психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики.

Условием осуществления прогнозирования является профессиологическая компетентность – система знаний о мире профессий; требованиях, предъявляемых к субъекту труда, общей и специальной подготовке; факторах профессионального становления; профессионально-обусловленных деструкциях.

Обобщение концептуальных положений, методологических подходов и принципов стало основанием проектирования логико-смысловой модели субъекта персонализированной учебной деятельности.

Проектирование начинается с определения ядра многомерного явления, в качестве которого выступает учебная деятельность. Смыслообразующими координатами модели выступают содержательные компоненты субъекта личности.

Анализ профессионально-образовательной ситуации персонализации субъекта учебной деятельности обусловил выбор основных компонентов модели:

- компонента направленности: включает социально-психологические конструкты – мотивацию, ценностно-смысловые ориентации, транспективность – характеризующие вектор развития, самоопределение, трансцендентность (готовность к самореализации за пределами учебной деятельности);

- профессионально-образовательная компонента объединяет конструкты компетенций (digital skill, hard-skills и soft skills), метапрофессиональные качества и социально-профессиональную состоятельность (подготовленность);

- когнитивная компонента состоит из следующих конструктов: процедурные знания, познавательные способности, академический и практически интеллект, критериальное оценивание;

- коммуникативная компонента включает такие конструкты, как перцептивная адекватность, адаптивность, сетевое взаимодействие, коммуникабельность;

- регулятивная компонента характеризует регуляцию психических состояний, регуляцию деятельности и поведения, ответственную самостоятельность и самоактуализацию.

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели субъекта персонализированной учебной деятельности в ее структуру можно внести другие компоненты (составляющие): предпринимательскую, профориентологическую, прогностическую и др. [35].

### **Персонализированные образовательные траектории**

Логико-смысловая модель выступает ориентиром проектирования персонализированных образовательных траекторий, которые выполняют функцию навигации и самоорганизации профессионального обучения и развития обучающихся.

Сущностью персонализированных образовательных траекторий является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смысловыми ориентациями жизнедеятельности. Выбор образовательной траектории определяется социально-профессиональной направленностью обучающихся, его ценностно-смысловыми ориентациями, наличием вариативных образовательных программ, возможностями образовательных организаций [33].

Построение этих траекторий обуславливает необходимость самоопределения личности – нахождение личностью смысла в осваиваемых профессионально-образовательных программах и выполняемой профессиональной деятельности.

Разрабатывается траектория совместно с тьютором или педагогом. Персонализированная траектория обучения выполняет функцию навигации (сопровождения) профессионально-личностного развития, самоорганизации, саморегуляции и самореализации обучающегося.

В современных условиях уже общее образование приобретает все более вариативный характер, предоставляя личности веер возможностей выбора своей траектории развития. Еще больше вариантов и траекторий развития открывает перед личностью профессиональное образование.

Персонализированная образовательная траектория личности формируется при выборе образовательной программы учебного заведения, модулей обучения, освоения компетенций, предусмотренных государственными образовательными стандартами, траектории последипломного образования, а также определяется различными формами неформального обучения и центрами сертификации квалификаций, востребованных рынком труда.

Основными характеристиками этих траекторий являются:

- актуализация личностного потенциала путем усиления мотивов учения, применения психодиагностики, активации высших психических функций;
- предоставление обучающимся возможности составления индивидуального учебного плана, выбора вариативных программ обучения, темпа учебной деятельности, виртуальных технологий обучения, основанных на интерактивных инструментальных средствах;
- совместное со всеми участниками обучения определение способов оценки учебных достижений и контроля персонализированных метапредметных результатов обучения.

При реализации интерактивных траекторий обучающиеся становятся субъектами коллективного мышледействия, обуславливающего психическое содержание их развития.

Современное обучение ориентированно на формирование четырех базовых компетенций: критическое мышление, креативность, коммуникативность и командообразование. Концептуальная установка на достижение этих персонализированных метапредметных результатов инициирует использование интерактивных технологий обучений, основанных на актуализации высших психических функций обучающихся. Интерактивный процесс обучения обеспечивает интеллектуальную активность, порождает положительные эмоциональные состояния, стимулирует позитивное отношение к электронной обучающей среде, способствует преодолению негативных переживаний, обусловленных экспансией цифровых образовательных технологий.

### **Персонализированные образовательные технологии**

Основываясь на персонализированных результатах учебной деятельности, отраженных на интерактивной образовательной траектории, оправдано определить состав и структуру персонализированных образовательных технологий.

Все многообразие когнитивных технологий можно сгруппировать следующим образом:

- интерактивные технологии: лекции, беседы, групповые дискуссии, анализ проблемных ситуаций, кейс-технологии, геймификация и др.
- технологии виртуального обучения: иммерсивные технологии, виртуальные учебные мастерские, симуляторы реальных процессов и др.



– транспективные технологии: форсайт-технологии, психобиографические методы, рефлексия будущего, технологии интеллект-карт и др. (рисунок 1).



Рисунок 1 – Персонализированные образовательные технологии

Одной из эффективных технологий прогнозирования профессионального будущего и нахождения способов самореализации в учебно-профессиональной деятельности является форсайт<sup>1</sup>. Эта технология реализуется путем проектирования индивидуальных образовательных траекторий и сценариев личных профессиональных перспектив. Задача форсайтинга – не предсказывать, а совместными усилиями с членами группы определять возможные сценарии достижения будущего. Прогнозирование зависит от отношений субъекта к прошлому, настоящему и будущему. Целевая ориентация – разработка «дорожной карты», определяющая навигацию маршрута достижения позитивных целей.

Технология форсайтинга осуществляется поэтапно:

- рефлексия настоящего;
- выдвижение перспектив;
- обсуждение сценариев будущего.

<sup>1</sup> Форсайт- социогуманитарная образовательная технология проектирования будущего, реализуется в процессе проведения форсайт-сессий. Форсайт (анг. foresight) – взгляд в будущее, предвидение.

Сущность системы форсайтинга заключена не только в прогнозировании, но и также в разработке форсайт-проектов реализации предполагаемых изменений в будущем. Тематическим ядром системы является направленность на преодоление неопределенности и непредсказуемости продукта деятельности. Форсайт-технология ориентирована на формирование готовности к изменениям – преадаптации к неопределенным социальным-профессиональным характеристикам постиндустриальной деятельности, а также на формирование на её основе транспрофессиональных компетенций: *hard skill, soft skill, digital skills*.

Реализация образовательных технологий в профессиональной школе обеспечит формирование востребованных современной цифровой экономикой следующих метапредметных результатов у выпускников:

- критическое мышление и умение решать проблемы;
- сетевое сотрудничество и командообразование;
- адаптивность и толерантность к неопределенности;
- сверхнормативную активность и ответственную самостоятельность;
- социально-профессиональную состоятельность и преадаптацию к будущей жизнедеятельности.

К достоинству персонализированных технологий относятся наглядность, погруженность в события, имитирующие реальность, обеспечение возможности взаимодействия со сложными производственными процессами и объектами. К виртуальной технологии относятся новые (инновационные) формы обучения, такие как «виртуальные мастерские», уже созданные при Нижнетагильском государственном профессиональном колледже им. Н. А. Демидова [34].

### **Проектирование сценариев профессионального будущего**

Проектирование персонализированных образовательных траекторий осуществляется в соответствии с логикой профессионального становления обучающегося на основе учёта учебных планов и программ обучения, наличием альтернативных дисциплин по выбору, возможностями электронного и дистанционного обучения.

Взаимодействие внешних и внутренних факторов профессионально-образовательного пространства, нелинейность и неравномерность профессионального развития личности порождают многообразие потенциальных траекторий становления и карьерных ориентаций. Отсюда следует необходимость сопровождения этого процесса. Психологическим механизмом

преодоления множества возможных траекторий развития субъекта деятельности выступает прогнозирование стратегий достижения желаемого образа будущего. Для проектирования сценариев персонализированных траекторий важное значение имеет многообразие видов профессиональных квалификаций, институционально представленных в профессиональных и образовательных стандартах.

Прогнозирование сценариев образовательных траекторий осуществляется на основе анализа социально-экономических условий региона, индивидуальных характеристик обучающихся и консультативной помощи тьютора, выполняющего функцию навигатора.

Целевая ориентация сценариев прогнозирования профессионального будущего – их психолого-педагогическое сопровождение. Объект сопровождения – персонализированная траектория профессионального становления. Предмет сопровождения – сценарии личностного и профессионального развития обучающихся.

Основные функции сценариев сопровождения:

- методическо-организационная – разработка проекта прогнозирования персонализированного контента учебно-методических материалов;
- диагностическая – подбор и разработка личностного инструментария готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самоорганизации;
- технологическая – разработка образовательных форсайт-проектов альтернативных сценариев профессионального будущего;
- рефлексивно-оценочная – анализ учебно-профессиональных достижений, разработка портфолио, коррекция сценариев желаемого будущего.

Результатом сопровождения является самореализация личности в социально-профессиональном будущем.

### **Заключение**

Одним из современных трендов модернизации профессионального образования выступает концепция персонализированного образования. Её становление обусловили ускорения изменений социально-профессиональных технологий, формирование нового социокультурного пространства, интегрирующего реальную, виртуальную и дополненную действительность, тотальная цифровизация всей жизнедеятельности человека и образования, в том числе широкое распространение электронного обучения и онлайн-образования.

Реализация персонализированного обучения обуславливает необходимость формирования таких интегративных психологических новообразований как предикторы проектирования персонализированных траекторий становления субъектов учебной и профессиональной деятельности [41].

Результатом персонализированного образования является самореализация обучающихся в учебной деятельности и проектирование, прогнозирование своего социально-профессионального будущего.

В заключении следует ещё раз подчеркнуть, что в современном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределённым и непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие – трансформируются, третьи – возникают впервые. Эти изменения обусловлены социально-технологическим развитием экономики и цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека.

Ответом на вызовы изменения мира профессий стали:

- распространение нейротехнологий, искусственного интеллекта, робототехники, технологий виртуальной и дополненной реальности;
- «инфляция» традиционных квалификаций, профессий и занятости, формирование принципиально новых компетенций, так называемых «навыков будущего»;
- формирование сетевой личности и ее многомерной идентичности.

## **1.2. Персонализация учебной деятельности как предиктор прогнозирования профессионального будущего обучающихся**

Проблема развития профессионального образования заключается в том, что общество уже сегодня ожидает от выпускников готовности к самостоятельной жизни, успешной самореализации в профессиональной жизни, но необходимые для этого компетенции до сих пор чётко не определены (как в России, так и за рубежом), а тем более способы их развития, отсутствует четкая образовательная модель, направленная на формирование у обучающихся компетенций, гарантирующих успешное вхождение выпускников в сферу профессиональной деятельности.

Проектирование персонализированной образовательной траектории обучающегося вуза, колледжа, техникума на основе индивидуальных учебных программ, обеспечивающих профессиональное становление в соответствии с потребностями работодателя и будущего работника (обу-

чающегося) в развитии наиболее востребованных современным рынком компетенций – актуальная задача, которая требует осмысления имеющихся практик в профессиональном образовании. Кризис образования, как отмечают ученые, видится в сведении модернизации к организационным и структурным преобразованиям [102], в том, что образовательные организации в большинстве своем не готовы отказаться от традиционной модели обучения, когда «один профессор или доцент стоит и что-то рассказывает студентам, а они его слушают» [7]. Такая система «эффективна только в стабильном мире, который не меняется, в котором человека можно вооружить рецептурным мышлением и стандартными решениями на все случаи жизни» [7]. Соответственно возникает вопрос: как обеспечить будущего специалиста качественно новыми характеристиками, востребованными современным рынком компетенциями, соответствующими потребностями работодателя и самого будущего работника, сегодняшнего студента?

Способность прогнозировать свое будущее – важнейшее качество современной молодежи, обеспечивающее ясное виденье собственных жизненных целей, возможность создания альтернативных путей их достижения, готовность влиять на выбор желаемого будущего. Личность способна развиваться в процессе своей жизнедеятельности лишь в том случае, если ей ясно видится цель своего развития и четкий план движения к этой цели – личной траектории, определяющей логику собственного развития и профессионального становления в новой реальности. Ясное виденье цели своего жизненного пути позволяет правильно сделать выбор в интересующей сфере труда, идентифицировать свои ресурсы, актуализировать нереализованные психические резервы, повысить уровень жизненной удовлетворенности, уверенности в себе и завтрашнем дне.

Проблема прогностической компетентности в последние двадцать лет актуализируется учеными в разных аспектах. С одной стороны, ставятся вопросы о прикладной значимости прогностики для стратегического планирования и управления в системе образования и других научных областях [17], с другой – о необходимости формирования прогностической компетенции у будущих специалистов в системе высшего профессионального образования как основе их творческого саморазвития и самосовершенствования [82, с. 4–5]. Однако, как отмечает М. А. Благова, «понятие «прогностическая компетенция» пока не привычно ни для аналитиков российского образования, ни для преподавателей и студентов вуза» [12, с. 283]. Остаются спорными многие вопросы, в частности, структуры и со-

держания прогностической компетентности, описания механизмов прогнозирования профессионального будущего, да и «само понятие «прогностическая компетенция будущего специалиста» еще не является четко сформулированным и соотнесенным с категорией профессионального образования» [12, с. 286]. Проведенное нами пилотажное исследование с помощью проективной методики рисуночных метафор И. Л. Соломина «Жизненный путь», целью которой было выявление у старшеклассников и студентов первого курса вуза представлений о своем жизненном, в том числе профессиональном пути, показало, что большая часть участников исследования смотрят на свой жизненный путь как сторонние наблюдатели, а не как активные деятели своей жизни. Анализируя полученные результаты, можно отметить, что как школьники, так и студенты затрудняются в представлениях о наличии и разнообразии альтернативных жизненных путей, испытывают трудности в выборе одного пути из нескольких альтернативных, у большинства участников выявлено отсутствие линейной последовательности событий от прошлого к будущему. Школьники в чуть большей мере не видят преград для реализации задуманных планов, не могут четко оформить и рассказать свои ближайшие и тем более отдаленные перспективы своего будущего, в том числе профессионального. Участники исследования из школы в большей мере обращают свое внимание на настоящее. Лишь немногие школьники прорисовывают атрибуты будущей профессиональной деятельности и с воодушевлением говорят о ней. У студентов 1 курса пока весьма абстрактное представление о своем дальнейшем жизненном пути, в нем недостаточно конкретики, плотности планируемых событий. В беседе, которая сопровождает проведение данной методики, примерно у трети студентов-первокурсников выявлена неуверенность в правильности выбора образовательной программы, вуза. Говоря о своем будущем, участники часто употребляют слова «возможно», «не знаю», «что мне выбрать?». Профессиональное будущее кажется участникам не достаточно привлекательным, что сопряжено с определенной тревогой, страхами и общей напряженностью.

Стоит отметить также, что существуют и объективные факторы, препятствующие прогнозированию будущего:

– неопределенность и сложность ситуации. В ситуации нестабильности в стране, сложности и разнообразия экономики, рынка труда возникает недостаток информации или ее неоднозначность о вероятности будущих событий. Случайность событий, их неустойчивость являются барье-

ром для создания образа будущего, препятствием для рационального планирования собственных ресурсов;

– определенные свойства мышления, сознания, восприятия окружающего мира современных молодых людей, которые находятся в состоянии отчуждения от реального социума, имеют трудности в коммуникации, в определении своего жизненного пути. Цифровой образ жизни не позволяют создать целостную картину окружающего мира и критически ее оценить;

– жизнь в виртуальном мире приводит к сужению круга интересов, снижению активности и навыков саморегуляции, что снижает навыки планирования и прогностической деятельности личности.

Под профессиональным будущим мы понимаем «совокупность представлений личности о своем настоящем и отдаленном будущем, имплицитно присутствующем в ее сознании как осмысление своего собственного предназначения, понимание ценностно-смысловой сути своего жизненного пути» [99, с. 65]. Такую совокупность представлений обеспечивает прогностическая компетентность личности. Согласно А. Ф. Присяжной, под прогностической компетентностью можно понимать, «...качество деятельности специалиста, характеризующейся знанием прогностической терминологии, умением научно предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную, профессиональную траекторию, результаты деятельности, обеспечивающие потребности личности и социума в данной ситуации, целеустремленностью, гибкостью мышления, поиском путей самореализации» [83]. Таким образом, прогностическая компетентность – это результат образования (общего, профессионального), при котором уровень подготовленности обучаемого (школьника, студента, будущего специалиста) к жизни и труду в обществе, его знания, умения, навыки прогнозирования позволяют осуществлять прогностическую деятельность.

Компонентный состав прогностической компетентности уточняет и конкретизирует понятие «прогностическая компетенция». К прогностическим компетенциям относятся: способность ставить профессиональные цели; способность планировать достижение поставленных долгосрочных и краткосрочных целей; способность планировать свой образовательный маршрут; способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом.

Результатом прогнозирования является прогноз, который может быть представлен в виде индивидуальной траектории профессионального

становления и развития как перспективное и долговременное ориентирование личности в будущей профессиональной жизни. При этом важным в карьерном и личностном росте является этап профессиональной подготовки, на котором необходимо обучающемуся предоставить возможность формирования индивидуальной образовательной траектории, заостряя внимание на непрерывном характере профессионального образования.

Суть персонализированной траектории обучения и развития заключается в том, что каждый обучающийся делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных вариантов, находит свои практики личной траектории развития, которые помогут достичь своего личного следующего, более высокого уровня. Образование превращается в «личный квест», когда обучающийся развивает себя по выбранному и одобренному сценарию.

Разработка персонализированной образовательной траектории (ПОТ) – процесс трудоемкий, требующий большой работы. В ситуации высокой неопределенности возникает недостаток информации или ее неоднозначность о вероятности будущих событий, о состоянии интересующего объекта, о намерениях или деятельности человека. Работа в условиях быстрой смены задач (умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять личностные ресурсы и управлять своим временем) – навык, который в Атласе новых профессий определяется как надпрофессиональный, востребованный в различных сферах деятельности. «Овладение ими позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность [9, с. 6].

Проблема персонализации обучения в настоящее время исследуется лишь отдельными энтузиастами в связи с развитием медиаресурсов [117], применением современных цифровых инструментов в образовании, которые могут обеспечить максимальную персонализацию процессов учения и обучения [57], как фактор прогнозирования профессионального будущего [35], как новый образовательный формат в профессиональном становлении личности [100]. Так, J. Devine отмечает, что образование к 2030 году будет «в высшей степени персонализированным, но также и высоко социализированным». Он считает, что персонализация станет реальностью во всех сферах жизни, и для обучающихся это будет означать персонализиро-



ванную, индивидуальную учебную программу с акцентом на вовлеченность в активное экспериментальное обучение [117].

Поскольку способности и возможности каждого индивидуальны, персонализированная образовательная траектория всегда разрабатывается персонально для каждого обучающегося с учётом его компетенций, точек роста и интересов. Отправной точкой являются потребности, мотивы, пожелания, интересы и базовые ценности самого обучающегося, при этом учитывается мнение работодателя, где и как он будет более успешен. Важно также мнение наставника, которым может стать разработчик ПОТ, педагог, тьютор. Он помогает выбрать вектор развития и спроектировать максимально эффективный образовательный трек с учетом личностных особенностей обучающегося, его способностей, целей, запросов.

Следующий этап – построение модели компетенций – системы актуальных компетенций, необходимых для решения производственных задач, для успешной реализации в профессии. Модель компетенций строится в соответствии с федеральными и профессиональными стандартами (квалификационными характеристиками работников данной сферы деятельности) и требованиями работодателя и рынка труда, а также характеристиками обучающегося.

Следующий этап – анализ имеющихся ресурсов и выявление профессиональных дефицитов, тех компетенций, которые недостаточно сформированы или развиты и являются препятствием для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Качество персонализированной образовательной траектории зависит от эффективности инструментов мониторинга профессиональных дефицитов. В качестве примера приведем следующие методы:

- «метод кейсов» (в том числе кейс-тесты), который применяется для оценки профессиональных знаний, личностных черт (например, эмоционального интеллекта, коммуникативных конструктов), установок на выполнение рабочих задач и способности выстраивать профессиональные отношения;

- метод «360 градусов» – анкетирование (на бумаге или с помощью компьютера) заключается в комплексной оценке профессионализма обучающегося одновременно несколькими сторонами: преподавателем, тьютором, разработчиком ПОТ, одноклассниками и им самим. Позволяет выявить разницу между самооценкой обучающегося и тем, как его оценивают

окружающие. Чаще всего таким методом оценивают гибкие (мягкие) навыки;

– интервью, беседа, разговор о профессионализме обучающегося: с какой проблемой столкнулся, какие действия предпринял для ее решения, какой результат получил, какими знаниями и навыками овладел в сложившейся ситуации и др. В результате можно определить профессиональный опыт обучающегося и его профессиональные дефициты.

Следующий этап – определение способов восполнения недостающих ресурсов: разработка индивидуальной учебной программы, которая включает учебные курсы (инвариантная часть), модули (вариативная часть), онлайн-курсы, форсайт-проекты, формы и способы их освоения – все то, что представляет наибольшую ценность для субъекта для максимальной реализации, саморазвития и активности. Индивидуальная учебная программа должна быть разработана для каждого обучающегося с учетом именно его компетентностной модели и дефицитов востребованных навыков в профессии, что позволяет реально индивидуализировать образовательный маршрут.

Следующий этап предполагает наметить долгосрочные и ближайшие планы, структурируя определенные локусы образовательного и социального пространства, определяющие динамическое движение личности от настоящего к будущему.

ПОТ обучающийся реализует самостоятельно при поддержке опытным преподавателем, наставником, которые выполняют роли мотиватора, образовательного навигатора (в т. ч. в потоках информации), консультанта и организатора индивидуальной и командной деятельности. Он помогает обучающемуся сформулировать личный заказ к процессу обучения. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется тьютором и разработчиком ПОТ.

Именно в ориентации на будущее мы видим решение проблемы качества профессиональной подготовки. Работа со смысловым насыщением профессионального будущего актуализирует творческое начало студентов, заставляет думать, разрабатывать альтернативные варианты своего пути и принимать решения в условиях неопределенности. Таким образом, построение логики профессионального развития каждого конкретного студента за счет проектирования четкой ПОТ обеспечит обновление содержания образования, вовлеченность обучающегося в профессиональную среду, сознательное предвидение будущего, его прогнозирование.

Вопросы проектирования профессионального будущего и профессионального становления путем построения персонализированных образовательных траекторий студенческой молодежи становятся весьма актуальными и востребованными для дальнейшей разработки.

### **1.3. Персонализированные технологии обучения как образовательная инновация**

Проблема, является ли персонализированное обучение образовательной инновацией, не имеет однозначного решения. В поисках ответа на этот вопрос необходимо обратиться к понятиям новации и инновации.

Новация представляет собой что-либо новое, только что вошедшее в обиход [14]. Под инновацией понимают создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике [95]. В педагогике инновация трактуется как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики образовательной системы, а также, в узком смысле, как процесс освоения новшества, поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление [56].

Таким образом, *новация* именуется сам факт новшества, тогда как понятие *инновация* содержит смысловой оттенок процесса.

Персонализированное обучение не является *новацией*, поскольку основополагающие идеи можно найти в трудах философов, начиная с античности. Одним из родоначальников персонализации образования принято считать Аристотеля и его школу «Перипатетики». Идеи персонализации прослеживаются в работах Дж. Локка (полагавшего, что ученики имеют различные темпераменты и свойства характера, что необходимо учитывать при обучении), Ж. Ж. Руссо (концепция естественного обучения, предполагающая, что ребенок в обучении должен следовать своим склонностям), Дж. Дьюи (считавшего, что обучение должно опираться на практический опыт ребенка).

Начало теоретических разработок и практики применения персонализированного обучения относится к первой половине XX в., и к настоящему времени имеет столетнюю историю.

Персонализированное обучение в варианте, предложенном американским педагогом Х. Паркхерст в начале XX в., преследовало цель созда-

ния оптимальных условий для индивидуального развития и социализации личности каждого обучающегося. Реализовывалось это следующим образом: ученику предлагалось самому выбирать предметы, которые он собирается изучать, определять самостоятельно темп их освоения. Несмотря на то, что этот подход к образованию сравнительно хорошо зарекомендовал себя на практике, в мире он реализовался слабо и фрагментарно. Основное препятствие заключалось в том, что полноценное персонализированное образование – вещь дорогостоящая и требует работы целой команды высококлассных специалистов. На одного преподавателя должно приходиться около трех-пяти учеников. Появление цифровых технологий в сфере образования кардинально изменило ситуацию, и в начале XXI в. педагоги вновь обратились к идеям персонализированного обучения.

Персонализированное обучение, не являясь новацией, представляет собой *инновацию*. На основе идей персонализированного обучения в настоящее время происходит процесс изменения характеристик образовательной системы, процесс поиска технологий и методик персонализированного обучения, их освоение, внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление. Процесс модификации учебной деятельности с использованием персонализированного обучения к настоящему моменту еще продолжается. Этот процесс дает основание утверждать, что персонализированное обучение является инновацией.

Таким образом, инновационность персонализированного обучения связана с процессом поиска образовательных технологий, реализующих основные идеи персонализированного обучения.

Анализ технологий обучения, адекватных основополагающим принципам персонализированного обучения, необходимо начать с обозначения основных признаков персонализированного обучения.

Ведущим атрибутом персонализации выступает субъектная позиция обучающегося. Персонализация обучения предполагает, что главным субъектом образования становится обучающийся. «Основное назначение педагога – это своеобразное «делегирование» ученику функции субъектности, позиции субъекта собственного образования» [2, с. 45].

Б. Брей и К. Маккласки разделяют персонализированное обучение, индивидуализацию обучения и адаптацию обучения в зависимости от ролей, которые исполняют педагог и обучающийся. Авторы подчеркивают, что в индивидуализированном и адаптивном обучении педагог делает выбор, основываясь на своем видении потребностей, интересов, способно-

стей и ограничений ученика, а в персонализированном обучении обучающийся сам управляет своим обучением, соотносит обучение с интересами, талантами, увлечениями и желаниями, активно участвует в дизайне обучения и определяет цели и показатели успеха, то есть активно вовлечен во все компоненты обучения [114].

Активная роль обучающегося отмечается и другими исследователями. Так, Д. Бакли и Л. Уилсон выделяют два направления персонализации обучения:

- персонализация для обучающегося, в рамках которой обучение адаптируется под конкретного слушателя педагогом;
- персонализация самим обучающимся, при которой слушатель выстраивает собственное обучение [115].

Субъектность обучающегося в полной мере проявляется во втором из этих направлений.

Позицию обучающегося как субъекта постулирует И. А. Зимняя, описывая личностно-деятельностный подход: «Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося (при особом учёте организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия самим педагогом) прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнёра обучения – педагога» [45, с. 250].

Субъект самостоятельно определяет цели своей деятельности, пути их достижения, самостоятельно оценивает полученные результаты, поэтому позиция обучающегося как субъекта предполагает, что он определяет или имеет возможность влиять на следующие компоненты:

- цель учения (что изучать?);
- траектория учения (как достичь этой цели?);
- оценка результатов (достигнута ли цель?).

Э. Ф. Зеер отмечает, что персонализированное обучение ориентировано на самостоятельное проектирование обучающимися содержания и технологии учебно-познавательной деятельности, разработку индивидуальной (персонализированной) траектории обучения и оценки своих достижений [35]. В отличие от традиционного обучения персонализированное предполагает непосредственное участие обучающегося в планировании, целеполагании и выборе уровня освоения учебного материала, оценке результатов и последующей корректировке учебной деятельности.

Позиция обучающегося как субъекта, по мнению Н. В. Савиной, выражается в способности и возможности выбирать отдельные аспекты обра-

зовательного процесса, что обуславливает выход на построение и реализацию индивидуального образовательного трека [90].

Таким образом, основной атрибут персонализации – субъектность обучающегося – позволяет определить основные признаки персонализированного обучения:

- самостоятельное определение обучающимся цели обучения;
- выбор темпа и уровня освоения учебного материала;
- построение индивидуальной (персонализированной) траектории обучения.

На основе этих признаков можно определить технологическое наполнение персонализированного обучения, сгруппировать технологии вокруг названных признаков, что и является основной целью нашего исследования.

Мы полагаем, что в зависимости от признаков персонализированного обучения, технологии персонализированного обучения можно разделить на следующие группы.

1. Технологии, обеспечивающие *самостоятельное определение обучающимся цели обучения*.

В эту группу можно отнести технологии форсайт-проектирования и контекстно-компетентностного обучения.

Форсайт-проектирование представляет собой прогнозирование личностью своего профессионального будущего на основе формирования компетенций самообразования, профессионально-личностного развития и самоактуализации когнитивных способностей [38, с. 108].

Контекстно-компетентностное обучение – обучение, в ходе которого последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [16].

Если форсайт-сессии позволяют определить профессионально значимую цель обучения, то контекстно-компетентностное обучение, создает условия для осмысленного освоения содержания будущей профессиональной деятельности в зависимости от личных профессиональных планов.

2. Технологии, обеспечивающие *выбор темпа и уровня освоения учебного материала*.

Перевернутый класс – технология, предполагающая, что основное усвоение нового материала обучающимися происходит дома, а время аудиторной работы выделяется на выполнение заданий, упражнений, проведение лабораторных и практических исследований, индивидуальные консульта-

ции педагога. Формат индивидуальных консультаций с педагогом помогает обучающимся избежать фрустрации и страха не понять новый материал. Это также позволяет педагогу видеть прогресс каждого по отдельности. Обучающийся получает знания тогда, когда ему удобно, усваивает материал в своем темпе, может посмотреть видео или прослушать аудио столько, сколько считает нужным, сделать паузу для конспекта или простого восприятия новой информации. Кроме того, он может использовать большее количество дополнительных источников при самостоятельной подготовке: интернет-ресурсы, словари и т.д. Немаловажное достоинство этой технологии состоит в том, что она не требует дорогостоящих технических устройств, достаточно звукозаписывающего устройства, камеры или вебкамеры, компьютера со стандартным программным обеспечением.

Веб-квест – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Педагог, составляя задания, подбирает информацию в Интернете, где можно найти необходимые материалы, давая обучающимся соответствующие гиперссылки. Все это сохраняется на каком-либо веб-ресурсе, оформленном и структурированном как веб-квест. Обучающиеся выполняют предложенные задания веб-квеста, по завершении которого представляют собственные веб-страницы по данной теме, либо какие-то другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме. При выполнении веб-квестов обучающиеся не получают готовых ответов, они самостоятельно решают поставленную перед ними задачу. Веб-квест позволяет реализовать обучение на разных уровнях, причем уровень может выбирать сам обучающийся.

3. Технологии, обеспечивающие *построение индивидуальной (персонализированной) траектории обучения.*

Разработка персонализированной траектории обучения требует поддержки со стороны тьютора, поскольку обучающийся не всегда компетентен в области образовательных возможностей и ресурсов. «Тьютор выполняет функцию навигатора и создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения. Его роль аналогична роли тренера: спортсмен все делает сам, а тренер, заинтересованный во всем, что с ним происходит, и обладающий опытом и безусловным профессионализмом, наблюдает со стороны и помогает двигаться в нужном направлении. Тьютор – это консультант, мотиватор, организатор совместной деятельности участников образовательного процесса, создатель комфортных психологических

условий и навигатор изменений обучаемого, он, не навязывая свои идеи, как нужно поступать, помогает найти максимально эффективную траекторию развития» [100, с. 16].

На практике индивидуализация траектории обучения проявляется фрагментарно, в основном в форме проектной деятельности школьников, а также в возможности изучать отдельные предметы на базовом или профильном уровне. В профессиональном образовании некоторая вариативность траектории обучения в зависимости от возможностей и интересов студентов проявляется при выполнении курсовых и дипломных работ и проектов.

Возможность полноценной реализации персонализированного обучения предоставляет предусмотренный в образовательном законодательстве индивидуальный учебный план. Но стоит отметить, что в реальности это не слишком распространенная практика.

Существенно, что построение индивидуальной образовательной траектории чаще происходит стихийно, вне официальной системы массового образования, через использование онлайн-курсов, размещаемых на цифровых образовательных платформах. Цифровая платформа как пространство построения и реализации персонализированной образовательной траектории содержит необходимые ресурсы (учебные материалы, средства оценивания и пр.) для реализации учебных целей с учетом индивидуальных запросов обучающегося.

В рамках современной системы вузовского образования индивидуализировать образовательные траектории студентов можно через майноры. Майнор – это учебный цикл в рамках образовательных программ, представляющий дополнительную образовательную траекторию для обучающихся сверх подготовки по основному образовательному направлению. В отличие от «мейджера» (major) (профессионального блока, дисциплины которого формируют профессиональные компетенции студента), «майнор» (minor) – это блок из дисциплин непрофильного для студента направления подготовки. Майнор реализуется как выбор обучающимися ряда дисциплин, связанных или не связанных друг с другом содержательно. Например, будущий экономист может получить дополнительные знания по социологии, а будущий инженер может получить дополнительный багаж знаний, навыков и компетенций по психологии или менеджменту.

Студент свободен в выборе майнора из предлагаемого общего пула. Ограничивающим фактором может также стать отсутствие изученных ра-



нее определенных учебных дисциплин – пререквизитов, необходимых для освоения майнора. Например, для изучения бизнес-информатики, студент должен уже изучить основной курс информатики, знать базовые понятия и владеть базовыми навыками информационных технологий. Пререквизиты, как правило, формулируются в программе майнора.

Проведенный нами анализ отзывов студентов, посетивших майноры в НИУ ВШЭ<sup>2</sup>, показывает, что студенты расценивают майноры, как:

1) нечто похожее на «вторую специальность», возможность попробовать себя в смежных или отдаленных профессиональных областях (студенты отмечают, что «гуманитарий может взять экономику, а технарь начать изучать культуру», «за два года вы изучите четыре дисциплины, и если майнор не оправдал ожиданий, то его можно сменить», «один день недели уходит на другую выбранную дисциплину, отличную от твоего основного направления», «курс рассчитан на нас как на потребителей информации, а не как на создателей (о майноре «Медиа и массовые коммуникации» – *прим. автора*), т.е. журналиста из вас там не сделают, но все равно много полезного можно почерпнуть, чтобы начать писать самим», «майнор – это, в основном, проба желаемого магистерского направления» и т.д.);

2) возможность получить подготовку, которой может не хватать на основной специальности («если ваше образование довольно теоретично, неплохим выбором может стать что-то более практичное», «если вы глубокий гуманитарий, но давно хотели изучать информатику в том или ином виде, то можете смело выбирать, скажем, бизнес-информатику или интеллектуальный анализ данных», «майноры позволяют сформировать собственный учебный курс с существенным расширением кругозора, к примеру, менеджеры могут выбрать направление СМИ и специализироваться в дальнейшем в медиа-менеджменте» и т.д.);

3) возможность расширить кругозор, выйти из сферы своего основного образования и попробовать нечто кардинально другое («майнор – «глоток свежего воздуха» среди множества профильных (интересных и не очень) предметов, поэтому выбирать свой майнор стоит для души, чтобы ходить с удовольствием», «не стоит думать, будто посещая майнор, можно освоить дополнительную профессию, реально лишь получить минимальный объем знаний, тем самым повысив свой кругозор, поэтому выбирать стоит именно то, что интересно, а не то, что может пригодиться»).

---

<sup>2</sup> Что собой представляют майноры в НИУ ВШЭ и на какой стоит пойти? URL: [https://yandex.ru/q/question/chto\\_soboi\\_predstavliaiut\\_mainory\\_v\\_niu\\_i\\_1b4f47d4/](https://yandex.ru/q/question/chto_soboi_predstavliaiut_mainory_v_niu_i_1b4f47d4/)

Все три варианта отношения к майнора́м предполагают индивидуализацию образовательной траектории, которая происходит по-разному, в зависимости от профессиональной и личностной направленности студентов.

Помимо технологий, в которых проявляются отдельные признаки персонализированного обучения, можно выделить «сквозные» технологии, в которых представлены все эти признаки в совокупности. К таким технологиям можно отнести, в частности, практико-ориентированные кейсы и метод проектов.

Практико-ориентированные кейсы характеризуются большой степенью вариативности и неопределенности. Выполнение заданий кейсов предусматривает самостоятельный анализ проблемных ситуаций, выдвижение и проверку гипотез, определение последовательности учебных действий. Обобщение результатов и оформление выводов осуществляется при участии тьютора или модератора учебного процесса [40].

Метод проектов представляет собой систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [88]. Он основывается на концепции прагматической педагогики Дж. Дьюи, провозгласившей обучение посредством делания. Метод проектов становится «сквозной» персонализированной технологией обучения при условии, что выбор проблемы, планирование работы, исполнение и оценка проекта выполняется самим обучающимся, что не исключает сопровождения со стороны тьютора. В том случае, если субъектность обучающегося проявляется только на отдельных стадиях выполнения проекта, метод проектирования соотносится только с одним из признаков персонализированного обучения.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Персонализированное образование не является новацией, однако процесс его реализации в современных условиях имеет признаки инновационности. Модификация образования с целью его персонализации заключается в поиске новых и отборе уже существующих форм и методов, которые обеспечивают самостоятельное определение обучающимся цели обучения, выбор ими темпа и уровня освоения учебного материала, построение индивидуальной траектории обучения.

2. В арсенал персонализированного образования входят современные образовательные технологии, которые группируются в зависимости от признаков персонализированного обучения: самостоятельное определение

обучающимся цели обучения (форсайт-проектирование, контекстно-компетентностное обучение), выбор темпа и уровня освоения учебного материала («перевернутый класс», веб-квест), построение индивидуальной траектории обучения (индивидуальный учебный план, онлайн-курсы, майноры). Кроме того, можно выделить «сквозные» технологии, в которых представлены все признаки персонализированного обучения в совокупности (практико-ориентированные кейсы, метод проектов).

В предлагаемом тексте приведен далеко не полный перечень образовательных технологий, адекватных персонализированному подходу. Однако на основе сделанного нами обзора можно утверждать, что персонализированное образование имеет свое инструментальное наполнение в виде образовательных технологий, которые позволяют воплотить на практике каждый из выделенных выше признаков персонализированного обучения.

#### **1.4. Реализации персонализированной модели образования в организациях среднего профессионального образования**

Корпоративный учебный центр группы Челябинских трубопрокатных заводов (ЧТПЗ) в г. Первоуральске, созданный в 2011 г. в рамках совместного проекта группы ЧТПЗ, правительства Свердловской области и Первоуральского металлургического колледжа (ПМК) по подготовке рабочих кадров для металлургической отрасли России и получивший название «Будущее белой металлургии», реализует идею внутрифирменного практико-ориентированного обучения, организованного в рамках идеологии и стратегии развития предприятия и охватывающего все основные категории персонала. Для формирования профессиональных компетенций рабочих кадров в качестве основной технологии в практико-ориентированном корпоративном обучении, организуемом на основе дуальной системы образования, была принята модульная технология обучения. Применение модульных технологий обучения по сравнению с используемыми ранее традиционными привело к статистически значимым результатам, достоверность которых подтверждена с помощью методов математической статистики [80]. При обсуждении перспектив внедрения результатов проведенных исследований было принято решение о создании мобильного приложения, в которое можно загрузить индивидуальные программы обучения и все учебные элементы. Современные условия цифровизации высокотехнологичного производства требуют соответствующего качества кадрового

обеспечения, изменения технологического уклада педагогической деятельности посредством повышения роли электронной части образовательной среды, обусловленной проникновением информационно-цифровых технологий в профессиональную и социальную деятельность обучающегося. Необходимы технологии, позволяющие разрешить объективные противоречия между необходимостью ориентировать содержание обучения на личностные качества обучаемого и ограниченными возможностями традиционных технологий обучения, что особенно актуально при наличии проблемы новых требований к содержательной и технологической подготовке в современных условиях глобализации и цифровизации образования, осложненной воздействием пандемии Covid-19, затронувшей и видоизменившей все уровни и формы обучения.

Одним из возможных вариантов решения проблемы является персонализация образования на основе современных цифровых образовательных платформ [5; 50]. В настоящее время в рамках нацпроекта «Образование» по поручению Президента РФ от 30.01.2019 г. № Пр-118 Благотворительный фонд «Вклад в будущее» (далее: Фонд) реализует программу «Цифровая платформа персонализированного образования для школы» в сотрудничестве с более чем 2500 школами из 65 регионов России [84]. Внедрение элементов персонализированной модели образования проходит с использованием цифровых платформ обучения, что частично удовлетворяет запрос обучающихся, привыкших к решению множества направлений своей жизнедеятельности с использованием смартфонов, и одновременно реализует потребности системы образования в формировании цифровизации процесса обучения, развитии соответствующих компетенций преподавателей и мониторинге сопутствующих образованию процессов.

Персонализированная модель образования (ПМО) – это современная педагогическая технология, являющаяся логическим продолжением отечественных и мировых педагогических подходов к образованию, позволяющая реализовать потребности личности в собственном индивидуальном темпе освоения навыков и умений.

Реализация ПМО в школах обеспечивается за счет применения следующих инструментов [77]:

1) методические:

– планирование достижений учебной цели (освоение знаний, умений, навыков, компетенций, а не отдельных уроков и тем;

– модульное (а не урочное) построение образовательного процесса (включающее в себя, в том числе, междисциплинарные модули и «новые» грамотности – цифровую, финансовую, экологическую и т.п.);

– проектирование образовательного процесса «от ученика» - т.е. процесс понятен ученику и учитывает его персональные образовательные потребности (аналог клиент-ориентированного проектирования)

– непосредственное участие ученика в планировании, целеполагании и выборе уровня усвоения учебного материала, оценке результатов и последующей корректировке учебной деятельности;

– продуктивные (а не догматические) методы обучения, в том числе, игры, исследования, проекты;

– учет в траектории обучения индивидуальной, групповой и командной работы;

– максимальная эффективность работы на уроке (зачастую отказ от домашних заданий в качестве отдельного обязательного вида работы);

2) технологические:

– цифровая платформа как пространство построения и реализации персонализированной траектории обучения (а не вспомогательное средство обучения, электронное учебное пособие);

– платформа должна содержать все необходимые ресурсы (учебные материалы, шкалы, задачи и задания, средства диагностики и оценивания и т.д.) для реализации учебных целей на любом уровне с учетом индивидуальных запросов ученика и организации совместной деятельности;

– платформа помогает учителю проектировать образовательный процесс, разгружая его от выполнения бюрократических процедур, высвобождая время для работы с учениками и саморазвития;

– платформа содержит необходимые аналитические и управленческие инструменты для мониторинга и оценки качества образования его субъектами (ученики, родители, педагоги, администраторы);

– платформа тиражируется для неограниченного круга пользователей.

Таким образом, персонализированная модель обучения, внедренная в образовательной организации на всем протяжении обучения индивидуума, позволяет реализовать разные траектории образовательных процессов для разных потребностей разных групп обучаемых и дополнить или сократить образовательную нагрузку в конкретных дисциплинах у определенных учащихся.

В сложившейся ситуации логичным и закономерным является факт появления образовательных организаций, в частности организаций среднего профессионального образования (СПО), являющихся региональной инновационной площадкой, готовых либо принимать на последующую ступень обучения участвующих в проекте фонда «Вклад в будущее» обучающихся из школ России, либо самостоятельно использовать преимущества персонализированного подхода. В настоящее время по инициативе Акционерного общества «Первоуральский Новотрубный завод» (АО «ПНТЗ») в сотрудничестве с ПМК проводится апробация персонализированной модели образования (ПМО) [107]. Необходимо отметить, что вопросам персонализированного подхода в обучении посвящены многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных исследователей. Идеи персонализированного обучения получают теоретическое обоснование и развитие в работах Дистервега А. [25], Беспалько В.П. [11], Уварова А.Ю. [104], Якиманской И.С. [112] и многих других. Существует достаточно много исследователей, занимавшихся этим вопросом, в то же время не существует единого подхода к осознанию сущности персонализированной модели образования [22; 23; 49]. В настоящее время ПМО активно внедряются в образовательные системы таких стран, как Великобритания, США, Канада, Сингапур [113]. В то же самое время в педагогической теории [27; 28; 29] и практико-ориентированных публикациях [22; 23] отсутствуют разработанные условия эффективного применения персонализированной модели образования в корпоративном обучении, организуемом на основе дуальной системы образования. В связи с этим настоящее исследование направлено на разработку организационно-педагогических условий эффективного внедрения персонализированной модели образования в учреждениях среднего профессионального образования.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж» на базе Образовательного центра АО «ПНТЗ». В качестве пилотных определены 5 дисциплин третьего и первого курсов колледжа. Для проведения педагогического эксперимента были выбраны 10 групп студентов в количестве 25 человек каждая. Организационно-педагогические условия выявлены и обоснованы для обучения студентов в условиях колледжа.

Исследование проблемы проводилось в четыре этапа:

1. Определялась проблема исследования, осуществлялись сбор, анализ и систематизация педагогической, психологической, научно-методической, технической литературы и нормативной документации по проблеме исследования. Была сформулирована цель исследования, определялись и обосновывались гипотеза исследования, задачи и методы исследования, разрабатывались его план и определялся состав групп испытуемых. Осуществлялась подготовка к исходно-стартовому этапу опытно-поисковой работы.

2. Выявлялись и обосновывались организационно-педагогические условия внедрения персонализированной модели образования в условиях колледжа.

3. Апробировались организационно-педагогических условия подготовки студентов среднего профессионального образования с учетом внедрения элементов персонализированной модели образования.

4. Интерпретировались, обрабатывались полученные результаты, вырабатывались рекомендации для проведения дальнейших исследований. Разрабатывались рекомендации по проектированию внедрения ПМО в учреждения СПО.

*Первый этап.* Отсутствие в педагогической теории и практико-ориентированных публикациях разработанных условий эффективного применения персонализированной модели образования в практике среднего профессионального образования позволило определить проблему исследования: каковы организационно-педагогические условия эффективного применения персонализированной модели образования для формирования профессиональных компетенций у обучающихся колледжа, удовлетворяющих интересы стейкхолдеров?

Цель исследования – выявление и обоснование организационно-педагогических условий эффективного применения персонализированной модели образования в условиях среднего профессионального образования.

В исследовании введено следующее ограничение: в качестве пилотных выбраны 5 дисциплин первого и третьего курсов колледжа, в частности, дисциплины «Мехатроника», «Гидропривод», «Корпоративная культура», «Математика и «Физика». При апробации ПМО в корпоративном учебном центре АО ПНТЗ были использованы не все подходы, методики и инструменты классической модели ПМО. Были выбраны несколько элементов, в частности, шкалы оценивания, согласно таксономии Р. Марцано, «Договор коллективного взаимодействия», «Маршрутизаторы», «Рубри-

каторы», «Парковка», «Договор коллективного взаимодействия», методы группового проведения занятий.

Гипотеза исследования – персонализированная модель образования, применяемая в корпоративном образовании, может быть эффективным инструментом формирования профессиональных компетенций в контексте будущей профессиональной деятельности, если будут соблюдены следующие организационно-педагогические условия:

- персонализированная модель образования организуется в соответствии с системой обучения, применяемой в корпоративном учебном центре;
- персонализированная модель образования ориентируется на результат, значимый для работодателя;
- процесс обучения представляется в виде комплекса организационных, методических технологий и цифровых решений, позволяющих реализовать потребности личности в собственном темпе освоения материалов учебных дисциплин с ориентацией на формирование профессиональных компетенций.

В соответствии с целью и гипотезой были намечены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать подходы к рассмотрению сущности, структуры и возможностей персонализированной модели образования в оптимизации профессионального обучения образовательных организаций, в частности, учреждений среднего профессионального образования.

2. Определить организационно-педагогические условия внедрения элементов персонализированной модели образования в учебный процесс Первоуральского металлургического колледжа.

3. В ходе опытно-поисковой работы апробировать содержание организационно-педагогических условий подготовки студентов среднего профессионального образования с учетом внедрения элементов персонализированной модели образования.

4. Выполнить анализ сущности, особенностей и опыта использования персонализированной модели образования в образовательных организациях, в частности, в учреждениях системы среднего специального образования.

*Второй этап.* В соответствии с первым организационно-педагогическим условием эффективного формирования профессиональных компетенций, согласно гипотезе исследования, персонализированная модель образования организуется как компонент дуальной системы обучения, применяемой в данном учебном центре.



Второе организационно-педагогическое условие предполагает, что персонализированная модель образования ориентируется на результат, значимый для работодателя и выраженный в конкретных профессиональных действиях, для чего отбор содержания обучения осуществляется на основании анализа конкретного вида деятельности специалистов, который рассматривается как совокупность совершаемых операций и действий. Поэтому проектирование внедрения элементов персонализированной модели образования строится с учетом отбора содержания обучения на основе анализа видов профессиональной деятельности, выполняемых данными специалистами на предприятии в целостном единстве.

При апробации ПМО в корпоративном учебном центре АО ПНТЗ были использованы не все подходы, методики и инструменты классической модели ПМО. Неполное применение ПМО обусловлено принятой стратегией постепенного внедрения экспериментальной модели, а также объективными различиями уровней сформированности личности учащихся школьных образовательных учреждений и обучающихся образовательных учреждений СПО. Таким образом, внедрение ПМО в учебный процесс СПО приобретает свой собственный путь реализации инновационной деятельности.

В рамках данного исследования под педагогическими условиями понимаются обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов и организационных форм обучения для достижения поставленных целей.

*Третий этап.* На проводимых занятиях вышеназванных дисциплин с применением элементов ПМО студенты были ознакомлены с предпосылками и инструментами экспериментальной модели, а также приняли непосредственное участие в разработке примерных шкал профессиональных умений, «Договоров коллективного взаимодействия», «Стандартизированных операционных процедур». В целом, обучающиеся до конца семестра проявляли искренний интерес к новому виду деятельности. Качественное и планомерное проведение апробации новой модели наряду с работой с обучающимися и большим объемом подготовительной работы по созданию комплекса методических материалов потребовало организации следующих действий со стороны администрации и педагогического сообщества:

– непрерывное обучение преподавателей с помощью приглашенных экспертов;

- формирование небольшой группы наиболее вовлеченных преподавателей;
- взаимопомощь и трансляция полученного опыта посредством проведения внутренних тренингов преподавателями, задействованными в апробации элементов ПМО;
- свобода действий в организации и проведении занятий с использованием элементов модели.

В процессе апробации преподавателями и обучающимися использована электронная цифровая платформа (ЭЦП) Empower. Данная платформа анализирует различные параметры деятельности учащихся и педагогов: количество входов, количество выполненных заданий, затраченное время на освоение умений, содержит в себе задания и материалы, структуру освоения умений и выступает, в результате, инструментом, существенно упрощающим деятельность преподавателя в ПМО. Принятая в ПМК цифровая платформа Empower в процессе внедрения стала помощником преподавателей, местом хранения, выдачи и оценки учебных заданий, материалов и достижений обучающихся, а также инструментом оперативной обратной связи. Процесс обучения преподавателей работе на цифровой платформе стал важным условием внедрения элементов персонализированной модели образования в колледже.

Процесс обучения инструментам ПМО первой группы преподавателей проходил с сентября по декабрь 2019 г. и включал в себя как методические разработки, так и участие в тренингах и семинарах, а именно:

- проведение установочной встречи по задаче внедрения элементов ПМО;
- разделение каждым преподавателем своей дисциплины на учебные модули по разработанной форме, разработка шкал учебных целей [27; 28];
- знакомство с отдельными инструментами ПМО по сбору обратной связи и созданию договорённостей с обучающимися («Парковка», «Стандартизированная операционная процедура», голосование «fist-to-five»);
- обсуждение и добавка утвержденных шкал учебных целей в ЭЦП Empower в соответствующие дисциплины;
- обучение преподавателей основам ПМО с участием привлечённых специалистов из московской школы, внедряющих персонализированное образование;
- обучение студентов работе с ЭЦП.

После проведенных мероприятий преподаватели самостоятельно добавляли образовательный контент в цифровую платформу с учетом начала

работы в январе 2020 г. Преподаватели заранее были ознакомлены с приёмами групповой и командной работы с обучающимися, после чего начали использовать эти приёмы при проведении занятий.

Процесс обучения инструментам ПМО второй группы преподавателей проходил с сентября по декабрь 2020 г., и изначально предполагал наставничество преподавателей первой группы над второй в обучении элементам ПМО. В связи с невозможностью организации данного взаимодействия из-за пандемии было принято решение о проведении процесса обучения по аналогичному прошлогоднему сценарию.

Автоматически формируемый ЭЦП отчёт содержит в себе данные о деятельности преподавателей по апробации элементов ПМО, а именно: количество входов, оцененных тестов, заданий и прочей информации за выбранный период, что позволило косвенно оценить степень вовлечённости преподавателей и обучающихся в использование цифровой платформы. Сумма количества входов и оценённых работ каждого из преподавателей первой группы за период с 01.01.2020 по 30.04.2020 и второй группы за период с 01.01.2021 по 30.04.2021 представлена в таблице 1. В работе на цифровой образовательной платформе за первый период приняли участие 697 студентов колледжа, за второй – 819.

Таблица 1 – Отчет о деятельности преподавателей первой и второй групп

Преподаватели	Количество входов		Количество оцененных работ	
	1-я группа	2-я группа	1-я группа	2-я группа
Преподаватель 1	71	448	70	250
Преподаватель 2	267	661	2	0
Преподаватель 3	92	97	12	10
Преподаватель 4	154	889	53	184
Преподаватель 5	64	159	0	0
Преподаватель 6	70	348	63	178
Преподаватель 7	178	44	82	719
Преподаватель 8	334	670	55	89
Преподаватель 9	35	161	120	9
Преподаватель 10	79	307	0	0
Преподаватель 11	121	57	45	273
Преподаватель 12	105	1105	80	247
Преподаватель 13	149	148	36	97
Преподаватель 14	277	761	10	0

Сравнительный анализ приведенных в таблице данных позволяет судить о разной степени вовлечённости преподавателей первой и второй групп в процесс апробации элементов ПМО, в частности, в вопросе использования цифровой платформы Empower, что связано с различными условиями проведения мотивационных и обучающих тренингов и апробации цифровой платформы вследствие неблагоприятной эпидемиологической ситуации. Полученный опыт позволяет определить рекомендации по организации обучения преподавателей элементам ПМО с использованием цифровой платформы. Преподавателей, выразивших желание участвовать в апробации новых инструментов, следует обучить, в первую очередь, основам ПМО, различным форматам проведения занятий, способам сбора и использования обратной связи и только после этого проводить обучение использованию цифровой платформы, так как она является лишь одним из необходимых инструментов комплекса ПМО. Преподавателей последующих потоков обучения нужно вовлекать в такой же процесс, как и стартовой группы, с использованием равноценных задач и сходных условий обучения.

Результатом апробации элементов ПМО с применением электронной цифровой платформы является не только вовлечение большого количества студентов образовательной организации СПО, но и сопутствующее обучение преподавательского сообщества способам работы в экспериментальной модели, разработке методических материалов, работе с платформой, по формированию рабочих групп и налаживанию новых способов коммуникации обучающихся и преподавателей. На перспективу запланирована трансляция полученного опыта посредством внутренних групповых и индивидуальных тренингов, а также вовлечение всех участников образовательного процесса в инновационную деятельность в сфере внедрения ПМО в СПО.

*Четвертый этап.* Наилучшее решение перед началом внедрения инновационных технологий – создание проекта, в котором учтен опыт внедрения элементов персонализированного подхода образовательных учреждений СПО, в частности, ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж». Здесь в настоящее время при сотрудничестве с АНО «Институт развития дуального образования» проводится апробация элементов персонализированной модели образования [107]. Проектирование инновационной деятельности в учреждениях СПО реализуется по известным закономерностям, связанным с существующими научно-обоснованными подходами к проектированию в целом. Различиями, как правило, являются эле-

менты объективной действительности, в которых находится каждая образовательная организация и само содержание инновации.

Первая особенность такого проектирования проявляется на этапе целеполагания, на котором определяются объём и степень реализации программы Фонда (или самостоятельно – персонализированного подхода) в организации СПО, заключающаяся в отличии условий внедрения проекта по сравнению со школами, а именно:

1) возрастное отличие обучающихся, в связи с чем затруднена реализация большинства инструментов, направленных на воспитание социальных и поведенческих навыков, вследствие практически сформировавшейся личности студентов СПО;

2) образовательные цели школ при реализации персонализированного подхода носят глобальный социальный характер, тогда как образовательные учреждения СПО имеют специализированное профессиональное назначение и конкретного заказчика в лице заинтересованных в выпускниках работодателей;

3) при внедрении персонализированного подхода меняются роли учителя и ученика от «ведущего – ведомого» к «сопровождающему – самостоятельному». Внедрение персонализированного подхода наиболее эффективно при одновременном, скачкообразном переходе всех субъектов образовательного процесса в новое русло, что для бюджетных образовательных организаций практически неосуществимо.

Чтобы своевременно учесть все эти отличительные особенности, целесообразно до стадии проектирования провести стратегическую сессию администрации образовательной организации со специалистами по внедрению персонализированного подхода или лицами, непосредственно принявшими участие в этом процессе; либо необходимо организовать соответствующее обучение. В результате этих мероприятий должен быть определён объём и степень реализации персонализированного подхода, планируемые для реализации элементы персонализированной модели образования (ПМО).

Лицо, ответственное за проектирование (руководитель проекта), должно учитывать, что в среднем только 2% преподавателей могут себя отнести к активным инноваторам и 13% – к ранним реализаторам, готовым следовать за активистами [109]. Ему необходимо предложить руководителю образовательной организации обоснованный состав ключевой группы преподавателей и лиц администрации, которых нужно будет вовлечь в

процесс реализации, а также определить реальное количество учебных групп для экспериментальной деятельности. Руководитель организации должен предусмотреть соблюдение интересов работодателей при внедрении персонализированного подхода, выделить его положительные стороны, определить эффект после возможного внедрения, а также акцентировать внимание рабочей группы на этих аспектах.

Вторая особенность проектирования связана с уже полученным опытом использования специализированных в персонализированном подходе электронных цифровых платформ (ЭЦП) обучения (например, «СберКласс», «Empower»), поддерживающих процесс внедрения. При проектировании использования таких платформ оптимальным вариантом выглядит программный продукт «СберКласс», так как его применение сопровождается участием в проекте с соответствующим обучением. Но, к сожалению, в настоящий момент отсутствует информация о возможности участия учреждений СПО в программе Фонда. В ходе использования в ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж» ЭЦП «Empower» был выявлен ряд затруднений, с которыми может столкнуться конечный пользователь. Среди них особо значимыми являются следующие трудности:

1) необходимость аренды либо закупки, использования, наладки и поддержки собственного электронного сервера, на котором будут размещаться оцифрованные разработки преподавателей и обучающихся в целях сохранения важных, в том числе персональных данных пользователей ЭЦП;

2) морально устаревшая архитектура программного обеспечения, разработанного изначально для зарубежных школ десять лет назад и впоследствии частично локализованная и не адаптированная для мобильных устройств;

3) наличие существующей цифровой среды учреждения, вынуждающей преподавателей проводить двойную работу по использованию как нового, так и текущего программного обеспечения (например, «1С Колледж»).

В целом, данная платформа является комплексным, незаменимым, почти уникальным инструментом для использования ПМО и администрирования в такой образовательной организации, как школа. Но так как исторически она была разработана для конкретного заказчика и прошла несколько адаптаций, это привело к искажению некоторых ее функций и инструментов. На перспективу целесообразно использовать свою собственную электронную цифровую платформу, учитывающую специфику образовательной организации СПО с дуальной системой обучения. При этом

руководителю проекта следует иметь в виду то, что специализированная ЭЦП является поддержкой внедрения персонализированного подхода и не подменяет его даже при дистанционном формате работы.

Третья особенность проектирования связана с необходимостью разработки или изменения существующих локальных нормативных актов учреждения, связанных с системой оценивания обучающихся, регламентированных Министерством просвещения, а также положений по материальному поощрению работников. Опыт внедрения элементов персонализированной модели образования в ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж» показал, что наибольшую эффективность при мотивации участников проекта имеет совместное применение следующих методов стимулирования:

- гибкая стимулирующая часть выплат, связанная с разработкой или изменением действующего положения образовательного учреждения по оплате труда;

- прозрачная система мотивации, ориентированная на ценности образовательной организации, на коллективные решения по оценке вклада каждого сотрудника в совместную опытно-экспериментальную деятельность [10].

Четвертая особенность проектирования заключается в оценке достижения уровня развития «мягких навыков» (soft skills) [79]. В образовательных учреждениях СПО поставлена задача развития надпрофессиональных компетенций, рекомендованных Федеральным государственным образовательным стандартом. Работодатели в настоящее время предъявляют требования к развитию не только профессиональных навыков и умений, но и таких компетенций, как критическое мышление, умение работать в команде и т. д., описанных, как правило, в виде карты компетенций выпускника учреждения СПО. Таким образом, составляющая персонализированного подхода, связанная с развитием «мягких навыков», является одной из самых значительных, а задача оценки развития таких компетенций – одной из наиболее сложных для руководителя проекта, методического и воспитательного отделов, а также преподавателей и лиц администрации, назначаемых для реализации мониторинга развития надпрофессиональных компетенций.

При завершении проектирования руководитель проекта должен ещё раз проверить, чтобы за чередой мероприятий и разработкой документов не потерялась цель внедрения элементов ПМО и обучающийся в итоге стал бы субъектом совместной учебной деятельности, имеющим возмож-

ность строить свою индивидуальную траекторию, учитывающую особенности его личности и потребности развития. Для этого недостаточно включить в команду вовлечённых преподавателей и представителей администрации образовательного учреждения, а также обеспечить условия успешного старта проекта, нужно ещё и заручиться поддержкой самих обучающихся, привлекая их к разработке планов учебных дисциплин, описанию уровней достижения учебных целей, определению собственного образовательного запроса. Решающую роль в этом процессе рекомендуется взять руководителю образовательной организации, транслирующему миссию и ценности своего образовательного учреждения, разделяющего принципы и гуманистический подход персонализированного образования.

Проведённое исследование подтвердило актуальность проблемы выявления и обоснования организационно-педагогических условий реализации персонализированной модели образования в учреждениях среднего профессионального образования в связи с наличием новых требований к содержательной и технологической подготовке в современных условиях глобализации и цифровизации образования. Результаты внедрения персонализированной модели образования показали, что наряду с повышением эффективности обучения персонализация образования создает условия для индивидуализации развития и воспитания, реализации потенциала личности. Проблема реализации персонализированной модели образования значима и требует разработки новых подходов к исследованию поставленной проблемы.

В процессе исследования возникли новые вопросы и проблемы в сферах методического и технологического инструментария, обеспечивающего эффективную реализацию персонализированной модели образования, нуждающиеся в своем решении. Необходимо продолжить исследования по разработке методики формирования и оценки профессиональных компетенций, а также решению проблемы подготовки сотрудников, в том числе руководителей учреждений среднего профессионального образования к внедрению персонализированной модели образования в системе переподготовки и повышения квалификации.



## **Глава 2. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ, ПЛАНИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Образ профессионального будущего**

Переход человечества в постиндустриальную эпоху породил ряд противоречий, запустивших процессы рефлексии актуальных проблем общественной практики и обусловивших необходимость трансформации личности в соответствии с новыми условиями ее существования.

На этапе постиндустриального общества происходят количественные и качественные изменения в структуре профессий, а характер труда смещается в сторону доминирования когнитивных и интеллектуальных операций. Увеличивается доля профессий, связанных с обслуживанием социальной инфраструктуры, информации и оказания услуг. Ориентация на потребление подрепляется возросшими производственными возможностями, инновационными цифровыми технологиями, приводящими к быстрым и глубоким изменениям глобальных рынков, что позволяет говорить о новой технологической революции [69].

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить основные концепции, прогнозирующие общественное развитие.

В начале 2016 года на 46-м ежегодном Всемирном экономическом форуме в Давосе, его основатель К. Шваб говорил о наступлении «Четвёртой промышленной революции» [110]. Технологии недалёкого будущего, к которым можно отнести технологии виртуальной и дополненной реальности, Big Data, 3D-печать, квантовые вычисления и др., в состоянии оказать существенное влияние на жизненную среду и рынок труда, и тем самым несут риски повышения нестабильности, представляют угрозу личностной и профессиональной идентичности.

Вызовы нового времени обозначены и в концепции технологических укладов, являющейся продолжением теории длинных волн Н.Д. Кондратьева. На сегодняшний день, развитые страны переходят к шестому технологическому укладу. По определению С. Ю. Глазьева, технологический уклад представляет собой целостное и устойчивое образование, в рамках которого осуществляется замкнутый цикл, начинающийся с добычи и полу-

чения первичных ресурсов и заканчивающийся выпуском набора конечных продуктов, соответствующих типу общественного потребления.

Ключевыми процессами в освоении нового уклада являются прогнозирование, проектирование будущего и управление им [67], поскольку последствия освоения новых технологий несут высокие угрозы для существования жизни в планетарных масштабах. Технологии и области деятельности, составляющие шестой уклад, включают в себя биотехнологии, нанотехнологии, проектирование живого, вложения в человека, новое природопользование, роботехника, новая медицина, высокие гуманитарные технологии, технологии сборки и уничтожения социальных субъектов.

Помимо прочего, имеет место процесс взаимовлияния и взаимоусиления технологий, получивший название NBIC-конвергенции (нанотехнологии, биотехнологии, информационные технологии и когнитивная наука [55]). Можно предположить, что некий синергетический эффект в дальнейшем будет способствовать быстрому массовому появлению других технологий и отраслей.

В рамках третьего тренда наблюдается актуальное качественное изменение жизни общества, связанное с внедрением цифровых технологий и решений в экономику, т. е. цифровизация и формирование связанной с этим новой формы экономических отношений, так называемой «цифровой экономики». В отношении субъекта профессиональной деятельности это подразумевает повышение цифровой грамотности населения, а также освоение цифровых средств труда, например, виртуальной и дополненной реальности в диагностике в разных сферах, производстве, лечении, образовании и т.д.

В целом, несмотря на различия концепций, прогнозирующих будущее, в том числе профессиональное, все авторы утверждают одно. Внедрение наукоёмких технологий предполагает серьезные качественные изменения со слабопрогнозируемыми последствиями в сфере труда, занятости и способах жизни в целом. В плане анализа квалификационных требований к субъекту это означает, что практически все предшествующие навыки и требования окажутся в новых условиях несостоятельными.

На фоне качественных преобразований социально-экономической и технологической сфер современного общества можно наблюдать существенные изменения субъективной составляющей профессиональной деятельности. Естественным базисом новой экономики, производств и отношений становятся «digital-компетенции», к которым относятся разные

уровни программирования, освоение и владения цифровыми технологиями и техникой как в быту, так и в профессиональной деятельности. По сути, перед обществом и государством стоит непростая задача подготовки кадров для цифровой экономики в целом.

Требования к субъекту труда изменяются от владения конкретными знаниями, умениями и навыками к обучаемости и высокому уровню общих способностей: интеллектуальных и творческих. Ключевую роль в условиях преобразований получают «soft-компетенции», связанные с коммуникацией, управлением мотивацией, работой в команде, в целом взаимодействие на разных уровнях с групповым и индивидуальным субъектом профессиональной деятельности, в том числе из смежных или даже предметно далеких областей, в том числе личностные качества. Их можно понимать как комплекс неспециализированных, не связанных с конкретной профессиональной деятельностью, но значимых для нее и трудовой активности субъекта надпрофессиональных навыков – метапрофессиональных квалификаций, оказывающих эффект на результат, в частности успешность и производительность [116; 120].

Подводя итог изменениям, происходящим в профессиональной и образовательной сфере, можно выделить несколько ключевых направлений трансформации пространства профессионального развития:

- неуклонное сокращение производственной сферы с одновременным ростом численности занятых в сфере услуг [59];
- обновление «профессионального ландшафта» за счёт стремительного устаревания некоторых профессий (трудовых функций) и появления новых, замещения человеческого ресурса робототехникой;
- распространение нестандартных форм занятости, «виртуализация» трудовых отношений;
- существенное изменение квалификационных требований, ориентация на развитие транспрофессионализма: soft- и digital-компетенций и метапрофессиональных качеств.

Однако, наряду с изменениями, безусловно, позитивными, нужно отметить побочные явления перехода к новому технологическому укладу. Представления о профессиональном становлении в отношении субъекта постиндустриального общества смещаются от линейности, последовательности и детерминированности к непредсказуемости, многовариантности и индивидуализации траектории. Инициация и реализация процесса профессионального становления начинает приписываться субъекту и характеру

его самореализации, а не прямому объяснению адаптации к социально-экономическим условиям его существования.

Конкуренция и невозможность прогнозировать требования рынка труда приводит к нарастанию психической напряжённости и многообразию деструктивных проявлений профессионального развития на всех этапах профессионализации, в том числе, на стадии выбора профессии и получения профессионального образования. Диверсификация производства и, как следствие, профессиональных образовательных программ усложняет процесс профессионального самоопределения и формирования профессиональной идентичности, затрудняет принятие решения в ситуации выбора между множеством равнодоступных карьерных альтернатив.

Цифровизация как структурообразующий фактор современной социальной действительности задаёт специфический способ временной модуляции [51]. Переход от хронологического к хроноскопическому времени характеризуется упреждающим способом восприятия, «опустошением времени», вызванным извлечением социальных действий из конкретного контекста; времясберегающие технологии приводят к «дроблению» временных интервалов, доминированию темпоральной длительности «здесь и теперь», преимущественной ориентации на настоящее. Всё это оказывает влияние на стратегии организации личностью времени жизни и актуализирует проблему «своевременности» при построении личностью своей профессиональной и жизненной траектории. Одним из ключевых аспектов этой проблемы становится исследование временной транспективы субъекта труда, его образа профессионального будущего и поиск технологий развития прогностической и профессиологической компетентности в условиях изменившейся профессиональной реальности.

Общая теория образа в отечественной психологии разрабатывалась Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, В. П. Зинченко на протяжении долгого времени как ключевая в теории отражения. А. Г. Ковалев, А. М. Матюшкин, В. В. Столин, А. А. Бодалев и др. анализировали динамику познавательной деятельности человека в отношении другого, вследствие чего были установлены различия в процессах познания человеком человека и предмета. Образ занял центральное место в процессах регуляции деятельности, поведения, общения.

Анализируя работы многих ученых (И. М. Сеченов, Б. Г. Ананьев и др.), можно выделить три основных уровня психического отражения окружающего мира: сенсорно-перцептивный, представленческий и речемыслительный.

На сенсорно-перцептивном уровне речь идет об образах, возникших при непосредственном воздействии предметов и явлений на органы чувств. К уровню представлений относится более широкий круг явлений: это образная память, воображение и т.д. Тем не менее, эти образы вторичны по сравнению с теми, которые возникают при непосредственном воздействии явлений реальности на органы чувств. Что касается речемыслительного уровня, то здесь индивид формирует образ осознанно и целенаправленно.

В концепции Д. А. Ошанина (1999) понятие о психическом образе является ведущим. Он определяет образ как любое отражение объекта в виде системы.

Теория личностных конструктов Дж. Келли рассматривает образ будущего в контексте репрезентации действительности в сознании, как результат интерпретации действительности, представленный в конструктах. Развитие личности, по сути, заключается в развитии, обогащении, уточнении и иерархизации образа будущего [78].

**Образ профессионального будущего** представляет собой субъективное отражение динамичного профессионально-образовательного пространства в сознании человека, возникающее как в предметной деятельности, так и в результате абстрагирования, преобразования внутренней информации в соответствии с установками воспринимающего субъекта. Это интегративное образование базируется на соотношении знаний и представлений о будущей профессиональной деятельности с рефлексией собственных профессионально значимых качеств, установок и ценностных ориентаций.

Образ профессионального будущего, формирование которого начинается ещё на стадии аморфной оптации, содержательно конкретизируется на стадии получения профессионального образования и является одним из важнейших критериев профессионализации.

В исследовании С. В. Зибровой образ профессии трактуется как внутреннее образование, имеющее характер обобщенности, отражающее становление профессионального сознания как субъектного, личностного процесса, с одной стороны, и соответствующее внешнему, специфическому содержанию конкретной профессиональной деятельности – с другой стороны [44].

Значимой составляющей образа профессионального будущего является образ профессионала как сложное психическое образование, представляющее собой репрезентированную в сознании проекцию ценностно-смысловых и

качественных характеристик поведения и мировосприятия профессионала, раскрывающих его как субъекта профессиональной деятельности.

Содержание рассматриваемого понятия представлено когнитивными, эмоционально-ценностными и поведенческими характеристиками. Так, когнитивные характеристики представлены формально-оценочными категориями, раскрывающими смысловое назначение профессии. К ним относятся: представления о конкретных целях и задачах деятельности, понимание сотрудником норм и правил профессии, представления о методах и организации труда, о должностном статусе и перспективах развития. Эти знания являются основой для осознания личных качеств субъектов трудовой деятельности, их профессионального мировоззрения и личной концепции профессионального труда.

Когнитивными характеристиками являются знания о себе как о профессионале, а также требования и нормы, предъявляемые обществом к данной профессии, которые в свою очередь обеспечивают возможность определения своего места в конкретной профессиональной группе и в системе общественных отношений в целом. Также к когнитивному компоненту в этом контексте относится оценка своей будущей профессиональной деятельности по шкале полезности и значимости.

Оценка содержания эмоционально-ценностных характеристик наполнено совокупностью представлений, раскрывающих отношение субъекта к профессии, позволяющих осмыслить ее преимущества и недостатки, профессиональную самооценку, ее адекватность. Большое значение также приобретает отношение к себе как к профессионалу. По мнению С. В. Зибровой, данный конструкт фиксирует важность, заинтересованность, значимость человека для самого себя [44].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении понятий «образ» и «представление». Одно из определений представления дает С. Л. Рубинштейн: «Представление – это образ предмета, который на основе предшествовавшего сенсорного воздействия, – воспроизводится в отсутствии предмета. Представления – это образы» [89, с. 85]. Сравнивая между собой психические процессы: восприятие и представление – важно отметить, что представление отличается: 1) меньшей яркостью; 2) некоторой – то большей, то меньшей фрагментарностью; 3) большей или меньшей обобщенностью.

Придерживаясь точки зрения А. Н. Леонтьева, а также А. М. Сосновской, Н. В. Куберта и Е. Ф. Платаш, мы считаем, что понятие образа шире,

чем понятие представления, образ включает в себя представление. В процессе формирования образа индивид начинает представлять процесс деятельности, т.е. один образ может состоять из нескольких представлений.

По мнению В. Н. Обносова, профессиональное представление следует рассматривать как индивидуально-своеобразную систему знаний, убеждений, переживаний человека, связываемых им с данной профессией. Автор дает такое определение: «Профессиональное представление – это совокупность имеющейся у субъекта информации о той или иной специальности, его осведомленность о мире профессий, их оценка по шкале престижности и привлекательности; это динамическое информационное образование, структура и содержание которого зависит от его целевого назначения; это отражение человеческого «Я» через профессию» [71, с. 30]. При этом В. Н. Обносков подчеркивает, что представление как когнитивно-аффективное психическое образование обладает не только информационным, но и мотивационным потенциалом дальнейшего профессионального развития.

Формирование образа будущей профессиональной деятельности начинается, по мнению Е. И. Головахи, с 14 – 15 лет (фаза оптации по Е.А. Климову), когда у человека сформированы представления о сравнительно отдаленном будущем, в том числе и о профессиональной сфере жизнедеятельности [18], и затем развивается более интенсивно в студенческом возрасте в процессе профессионального обучения (фаза адепта, согласно периодизации жизненного пути профессионала, предложенной Е.А. Климовым) [52]. В ходе обучения в вузе у студентов формируется стратегия будущей профессиональной деятельности, образ профессионального будущего.

Образ, являясь результатом практической деятельности, оказывает на нее обратное воздействие, определяя ее направленность и избирательность. Сформировавшийся образ некоторого явления (в том числе профессиональной деятельности) определяет характер действий человека по отношению к данному явлению. Образ будущей профессии есть представление цели деятельности процесса обучения. Это способ осознания и представления желаемого финального результата собственной деятельности по освоению профессии. Цель, т. е. представление результата деятельности, является системообразующим фактором мотивационных процессов, средством «развертывания функционального потенциала человека» [6].

Таким образом, представление о будущей профессии связано с процессом жизненного самоосуществления человека (первоначально это явле-

ние активно разрабатывалось представителями экзистенциального направления в философии, а сам термин впервые обозначен С. Л. Рубинштейном).

В психологической литературе проблема самоосуществления личности рассматривается в связи с проблемами мотивации, самоотношения, самоактуализации, которым посвящены исследования Г. Олпорта, А. Маслоу, Э. Фромма, Э. Шострема, А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. А. Коростылевой, Н. В. Кузьминой и др.

Самоотношение рассматривается как лежащее на поверхности сознания, непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта, являющееся результатом и интегратором механизмов личностного самосознания (В. В. Столин); как эмоционально-оценочная подсистема самосознания личности, выражение смысла «Я» для субъекта (С. Р. Пантелеев); как итоговое измерение «Я», выражающее меру принятия или непринятия индивидом самого себя, производное от совокупности отдельных самооценок (И. С. Кон); как вид эмоциональных переживаний, в которых отражается отношение личности к себе, центральное звено ее внутреннего психического мира (И. И. Чеснокова); как общее, интегральное измерение «Я» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [48; 75].

Анализ психологических исследований самоотношения, выполненных отечественными авторами, показывает, что самоотношение является стержневым психологическим образованием, отражающим эмоциональную позицию личности по отношению к себе. При этом авторы подчеркивают, что существует глубокая связь между отношением к себе и отношением к другим. По мнению И. И. Чесноковой, наблюдая поведение других, человек вырабатывает свои собственные нравственные ценности, проверяет уже сложившиеся и на основе соотнесения себя с другими по самым разнообразным ценностным параметрам уточняет, корректирует, «отрабатывает» свое собственное отношение к себе. С. Р. Пантелеев отмечает, содержание эмоциональных отношений к «другому» и к «себе» следует искать в действительных жизненных отношениях личности и стоящих за ними социальном контексте [75].

Итак, мы можем утверждать, что проблема исследования представлений о профессиональной деятельности является составной частью более общих проблем, таких как становление профессионального самосознания личности, профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер) и др. Профессиональные представления человека определяются его внутренними характеристиками, в частности, самоотношением.



Исследование данного аспекта стало целью пилотажного исследования, предпринятого в 2019-2020 гг. Общее число выборки составило 73 человека, из которых 19 юношей и 54 девушки, в возрасте от 19 до 21 года. Все они являлись студентами 3-4 курсов различных специальностей Российского государственного профессионально-педагогического и Уральского федерального университетов.

Студентам были предложены: разработанная нами анкета «Представления о будущей профессии», «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина и С. Р. Пантелеева, Специализированный семантический дифференциал В. П. Серкина [94] для оценки профессии. Основой для анкеты послужил Опросный лист Липмана (для психофизиологической характеристики профессий и специальностей). В анкете содержится перечень качеств, необходимых для выполнения различных видов деятельности. Это общие психофизиологические характеристики деятельности человека, а также различные профессиональные качества.

С целью более глубокой обработки подсчитывалась корреляция между представлениями респондента о себе и об идеальном профессионале. Данную шкалу мы обозначили как показатель *профессиональной самооценки* респондентов по аналогии с методикой самооценки С. А. Будасси. Положительная сильная взаимосвязь говорит о тесной связи представлений о себе как о профессионале, тогда как слабая или отрицательная взаимосвязь говорит о том, что представления респондента о себе и об идеальном профессионале значительно расходятся.

К когнитивному компоненту были отнесены следующие вопросы: полезность и значимость профессии для общества, представление студентов об основных характеристиках будущей профессиональной деятельности и факторах, которые помогут добиться успеха в будущей профессии.

Эмоционально-ценностные характеристики анализировались, когда студенты оценивали себя как профессионала, а также то, каков в их представлении идеальный специалист. Корреляцию между этими значениями мы обозначили как профессиональную самооценку. Также к эмоциональному компоненту относится вопрос, который исследует, насколько интересна или неинтересна будущая профессиональная деятельность и собственно обучение для студентов.

Анализ описательных статистик показал, что студенты в целом оценивают важность и полезность своих профессий на среднем уровне. Сопоставляя оценки, сделанные студентами в отношении себя и идеального

профессионала, можно отметить, что респонденты схожим образом оценивают свои способности и способности идеального профессионала, однако некоторые различия всё же наблюдаются – так, в образе профессионала более высокое место заняли мнемические потребности (взамен коммуникативных в образе себя), а в наименее важные попали эмоциональные способности (вместо волевых у себя) (таблица 1).

Таблица 1 – Представление о себе и об идеальном профессионале у студентов (средние значения)

	«Я как профессионал»	«Идеальный профессионал»
Аттенциональные	6,47	7,04
Наблюдательность	6,68	6,75
Мнемические	6,07	6,75
Моторные	5,99	5,47
Сенсорные	4,96	4,08
Воображение	6,00	5,36
Мыслительные	7,07	7,23
Эмоциональные	5,74	4,99
Волевые	4,55	5,99
Речевые	6,14	6,62
Коммуникативные	6,45	5,90

Далее исследовалось, какие характеристики профессиональной деятельности наиболее важны для студентов (табл. 2).

Таблица 2 – Характеристики профессиональной деятельности у респондентов

	Среднее	Станд. откл.
Насколько интересно обучение	2,08	0,640
Разнообразие работы	6,93	2,281
Возможность продвижения	7,14	2,281
Возможность получения доп. льгот	5,05	2,915
Самостоятельность	7,23	2,458
Зарплата	6,04	2,282
Хорошие отношения с коллегами	7,34	1,988
Комфортные условия труда	6,22	2,684
Доп. вознаграждение	6,97	2,179
Хорошие отношения с начальством	7,03	2,327
Личная ответственность	8,89	1,505

Наиболее важными для студентов являются такие характеристики как личная ответственность, хорошие отношения с коллегами и начальст-

вом, самостоятельность, возможность продвижения по службе. Наименее важными характеристиками оказались интерес к обучению и возможность получения льгот. На среднем уровне были выражены такие характеристики профессиональной деятельности как разнообразие работы, дополнительное вознаграждение, комфортные условия труда и заработная плата.

Таким образом, для студентов не очень важен интерес к обучению, однако большую значимость представляют хорошие взаимоотношения на работе, самостоятельность, карьерный рост. Это говорит о том, что у них уже сформирована рабочая мотивация, они не стремятся учиться, а хотят приступить к профессиональной деятельности.

Далее исследовалась значимость различных факторов профессиональной деятельности для студентов (таблица 3). Согласно инструкции, 1 балл начислялся наиболее важному фактору, а 16 – наименее важному.

Таблица 3 – Важность факторов профессиональной деятельности для студентов

	Среднее	Станд. откл.
личные связи	9,07	3,827
статус родителей	12,44	4,758
связи родителей	11,56	4,781
физические данные	10,23	3,900
коммуникабельность	6,44	3,663
мат. положение	11,66	3,863
место жительства	12,38	3,612
личное обаяние	7,89	3,030
высокий профессионализм	4,71	4,653
практический опыт	5,48	4,510
трудолюбие	6,48	3,648
умение концентрироваться на работе	6,37	3,522
хорошая память, внимание	6,45	3,555
стрессоустойчивость, терпение	7,14	3,425
знание иностранных языков	9,19	3,999
лидерские качества	8,21	3,403

Наиболее важными для студентов факторами оказались высокий профессионализм, практический опыт, умение концентрироваться на работе, память, внимание. Наименее важными – статус и связи родителей, место жительства, материальное положение и физические данные.

Таким образом, для студентов не важны внешние, формальные данные, их интересует содержание профессии, они стремятся стать хорошими профессионалами.

Анализ параметров самоотношения показал, что студенты в целом позитивно относятся к себе, испытывают к себе высокий интерес, понимают и принимают себя, уважают, не склонны обвинять себя в чем-либо. В то же время, они не всегда уверены в себе и в том, как к ним относятся окружающие.

Далее выборка была разделена на подвыборки по параметрам самоотношения и профессиональной самооценки. Проверялись гипотезы о взаимосвязи представлений будущих выпускников о своих способностях и параметров самоотношения, а также о наличии взаимосвязи показателей профессиональной самооценки со всеми исследуемыми параметрами.

В целом исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Позитивные характеристики при оценке идеальной профессиональной деятельности в целом были выражены сильнее, чем при оценке реальной деятельности. В идеальном варианте профессиональная деятельность видится более простой, легкой, благоприятной, безопасной, полезной для здоровья и романтической. При этом она представляется чуть более индивидуальной и редкой. В целом же представление об идеальной профессиональной деятельности у респондентов совпадает с реальным. Это может свидетельствовать как об адекватном уровне притязаний у выпускников, так и о завышенных ожиданиях с их стороны, о некой идеализации профессии.

2. Студенты в целом довольны своей учебной профессией, им интересна их профессия, и они хотят продолжать работать в ней. В то же время, есть часть выпускников, которые не уверены в своем выборе, у них есть сомнения в выбранной специальности и своем интересе к ней. На данные показатели не оказывает влияния самоотношение респондентов. Различия были выявлены лишь у студентов разного пола. Самоотношение девушек несколько выше.

3. Выпускники с низким самоотношением менее уверены в себе, поэтому им труднее настроить себя и поверить в собственные силы, они более критичны к себе. В то же время, они выше оценивают свои сенсорные способности. Можно говорить о том, что различия были выявлены в основном по способностям, характеризующим индивида, тогда как остальные виды способностей в исследуемых группах не различаются.

4. Выпускники с разным уровнем самоотношения схожим образом видят образ профессионала. Самоотношение человека не влияет на его

представления о том, насколько полезна и важна его профессия, каким должен быть идеальный специалист в данной сфере и на представления о характеристиках идеальной деятельности. Самоотношение не влияет также на представление выпускников о факторах, помогающих добиться успеха в будущей профессиональной деятельности. Здесь могут влиять другие характеристики, такие как: окружение, материальный достаток в семье и к тому же характеристики существуют во внешней среде, в независимости от самоотношения человека.

Семантическое поле образа будущего тесно пересекается с другими понятиями, такими, как «временная перспектива», «временная транспектива», «жизненный путь». К. А. Абульханова рассматривает планирование будущего как совокупность трех различных перспектив: психологической, личностной и жизненной [3].

1. Психологическая перспектива – это способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его. Представления о будущем тесно связаны с ценностными ориентациями и, как правило, конкретизированы в предпочитаемой для человека жизненной сфере.

2. Личностная перспектива – показатель зрелости личности, готовности к самоосуществлению, реализации потенциала развития и способности к организации времени.

3. Жизненная перспектива включает в себя совокупность обстоятельств и условий жизни, создающих возможности для реализации личностного и карьерного потенциала. Жизненная перспектива предполагает создание системы отношений, представляющих жизненную позицию личности.

При изучении структуры и содержания психологического времени традиционно используется анализ событийной структуры жизненного пути личности и понятие транспективы. Субъективная картина жизненного пути – это психический образ, в котором отражены социально обусловленные пространственно-временные характеристики жизненного пути. Термин «транспектива» предполагает не только вычленение основных вех жизненного пути, «событий» как значимых для человека изменений в различных сферах жизнедеятельности, но и оценку способности человека воспринимать время жизни как некую целостность, взаимообусловленность временных модусов – прошлого, настоящего и будущего, т.е. определенные психологические свойства, качества и способности.

Транспектива – это сквозное видение из настоящего в прошлое, из прошлого в настоящее, из будущего – в настоящее или прошлое, то есть –

это способность сознания на основе механизмов временной децентрации соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым интегрировать время своей жизни. Через призму такого подхода, можно рассматривать трансспективу профессионального становления, не отрицая диалектическую взаимосвязь с другими сферами жизни, как аналогичную способность в отношении профессиональной жизни.

Временная трансспектива профессионального развития личности с необходимостью включает в себя построение образа профессионального будущего. С проблемой осознанного построения профессиональной трансспективы сталкиваются уже учащиеся старших классов при определении профиля обучения. В современных условиях, когда система профессионального образования зачастую ориентирована на выполнение запросов, исходящих от потребителей образовательных услуг и не всегда соотнесена с логикой развития мира профессий, процесс принятия старшеклассниками решений о выборе профессии оказывается ситуативен, малоосознан, продиктован приоритетом внешних ценностей при размытом представлении о содержании самой деятельности и ее социальной значимости. Это приводит к неспособности молодого человека выбрать профессию и учебное заведение, к отказу от активной стратегии самоосуществления в пользу пассивного решения «пусть профессия выберет меня».

С похожими затруднениями сталкиваются и студенты, казалось бы, сделавшие свой профессиональный выбор. Вариативность мира профессий, трансформационные процессы, затрагивающие сферу экономики и профессионального образования диктуют принципиальную невозможность предвосхитить и детально построить жизненный и профессиональный путь.

Исследование, проведенное в 2014-2015 гг. на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета, позволило выявить особенности временной самоорганизации в профессионально-образовательном пространстве у студентов первого и второго курсов [Лебедева Е. В. Проблема формирования временной, 2015]. Было предпринято изучение событийной структуры жизненного пути личности по материалам структурированного интервью. В ходе беседы испытуемые должны были графически изобразить свою «линию жизни», а также «траекторию профессионального развития», разметить их важными для себя событиями. По мере продвижения от прошлого к настоящему предлагалось отметить также события, которые с большой долей вероятности произойдут в будущем, а также указать их предполагаемую дату. Кроме того, респондентам

предлагалось ответить на ряд вопросов относительно временной ориентации и оценить свое отношение к временным модусам в методике «Временные децентрации» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник).

По результатам проведенного эмпирического исследования можно заключить, что трудности профессионального самоопределения находят отражение в искажениях временной транспективы профессионального развития. К ним можно отнести:

1. Стойкие временные децентрации. Способность к временной децентрации представляет собой возможность отделения личного временного центра от момента хронологического настоящего и перенос этого центра в любой иной момент хронологического прошлого или будущего [19]. Благодаря этому механизму, человек способен к «объемному видению» моментов своей жизни, осознанию целостности своего жизненного пути. Однако «застревание» в прошлом или будущем приводит к изменениям в степени актуальности, потенциальности и реализованности событий, «застойности» и противоречивости временных переживаний. В контексте осмысления профессиональной биографии децентрация в прошлое сопровождается сожалениями о «неверном» выборе профессии и попытками раз за разом «перерешить» проблемную ситуацию, ощущением «не своей жизни», обесцениванием настоящего и закономерными искажениями учебно-профессиональной мотивации. Децентрация в будущее приводит к тому, что актуальные межсобытийные связи представляются уже реализованными, в результате чего личность утрачивает мотивационный потенциал, необходимый для построения проектов и планов достижения профессиональных целей.

2. Укорочение перспективы (переход к среднесрочному или краткосрочному планированию) вплоть до отказа от попыток прогнозирования.

3. Дискретность транспективы, отсутствие причинно-следственных связей между значимыми событиями.

4. «Расщепление» транспективы в процессе выделения альтернативных вариантов профессионального развития. Оно проявляется в описании «конфликтующих сценариев», каждый из которых является лишь частично приемлемым и не обеспечивает полной самореализации.

5. Размытие образа профессионального будущего. Более половины опрошенных испытывали затруднения при событийном наполнении временного отрезка, представляющего профессиональное будущее.

С целью конкретизации представлений относительно профессионального будущего проводилась деловая игра «Альтернативные сценарии профессиональной жизни», в процессе которой испытуемые (6 академических групп, 117 чел.) графически изображали возможные траектории профессионального роста. Полученные результаты позволяют сделать вывод об имеющихся затруднениях в планировании и прогнозировании первокурсниками своего профессионального будущего. Молодые люди называли альтернативные варианты самореализации, не всегда связанные с направлением их профессиональной подготовки (67%). Индивидуальные траектории профессионального развития обязательно включали в себя «резервные варианты», зачастую связанные с безвозвратным уходом из профессии по причине возможной невостребованности специалистов данной сферы. Обозначение «резервных вариантов» сопровождалось опасениями по поводу сложностей трудоустройства выпускников гуманитарного профиля, не обладающих специфическими «техниками и навыками».

Выявленные тенденции отражают не только недостаток информированности молодых людей о мире профессий, актуальных запросах и перспективах развития рынка труда, но и вскрывают более глубинные закономерности, связанные с изменением отношения ко времени жизни. В своей статье «Психологическое время как форма самоопределения личности» В. А. Дерябина, Ю. И. Дерябин отмечают, что высокая динамика социальных процессов привела к тому, что временной ресурс в современном социуме начинает рассматриваться лишь в контексте краткосрочных прогнозов, что, в свою очередь, приводит к обесцениванию тех видов деятельности, которые требуют длительных усилий и обещают отдачу лишь в отдаленном будущем. На передний план интересов личности выходит проблема реализации краткосрочных жизненных целей и ценностей («иметь сразу и все») [24].

Аналогичные результаты наблюдений за трансформацией профессионального самосознания современного человека приводятся в работах Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, М. В. Зиннатовой и др. К негативным тенденциям, характеризующим процесс профессионального самоопределения современной молодежи, Э. Ф. Зеер относит асимметрию (искажение) образа профессионального будущего, которая проявляется в аморфности и неопределенности цели получения профессионального образования, ориентации на краткосрочный успех, несоответствие возможностей личности следовать ускоряющемуся темпу трудовой деятельности и изменению требований, исходящих от профессии и рынка труда [37].



Многофакторность развивающего профессионально-образовательного пространства была учтена нами при построении *структурно-функциональной модели субъективного образа профессионального будущего* на этапе профессиональной подготовки.

В эмпирических исследованиях, включая пилотажное исследование 2018 г., приняло участие в общей сложности 320 студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета и Свердловского областного колледжа.

Для построения модели использовались показатели методик: «Каузометрия» (А. А. Кроник, Е. И. Головаха, Р. А. Ахмеров), «Самоактуализационный тест» Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз), анкета «Представления о будущей профессии», опросник «Самоотношение» (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), метод семантического дифференциала для оценки профессии (В. П. Серкин), «Семантический дифференциал времени» (СДВ) для изучения когнитивных и эмоциональных компонентов в субъективном восприятии личностью своего психологического времени (Вассерман Л. И. и др.), мотивация достижения успеха и избегания неудач (тест-опросник А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминовым), мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана), ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory) опросник Зимбардо по временной перспективе в адаптации О. В. Митиной, Е. Т. Соколовой и А. Сырцовой).

Была выдвинута гипотеза, что наличие профессионального опыта, пусть даже напрямую не связанного с профессией, существенно преобразует параметры структур взаимосвязи направленности личности и временной перспективы. На эмпирическом уровне предполагалось, что факторная структура психологических параметров образа профессионального будущего у неработающих и имеющих опыт работы отличается.

На основе результатов корреляционного анализа предположение о различии структуры взаимосвязи временной перспективы и компонентов направленности личности у имеющих опыт и неработающих студентов подтвердилось.

Обобщение психологических параметров позволило разработать теоретическую структурно-функциональную модель субъективного образа профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки. Временная перспектива (Ф. Зимбардо) как генеральный фактор присутствует во всех временных модусах, повторяется в факторной структуре, в

теоретическом анализе психологических параметров времени и образа будущего, в событийной структуре субъективной картины жизни прошлое, настоящее и будущее тоже представлено, поэтому модусная структура *прошлое-настоящее-будущее* была взята за основу.

В модели выделено четыре блока с собственным психологическим содержанием: блок ретроспекции, блок регуляции актуальной активности, прогностический блок и оценочный. Ключевым для построения образа профессионального будущего логично выступает прогностический блок в синтезе направленности на будущее, антиципации как личностного ресурса и саморегуляции в аспектах моделирования, планирования и программирования.

*Блок ретроспекции* включает в себя временную перспективу восприятие негативного прошлого, которая выражает степень неприятия собственного прошлого, вызывающего отвращение, полного боли и разочарований. Чаще всего формирование данной перспективы связано с переживанием травмирующих событий. В то же время в блоке ретроспекции можно выделить в качестве временной перспективы восприятие позитивного прошлого, которое отражает степень принятия собственного прошлого, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию. Соотношение этих установок, несмотря на то, что они являются генерализованными, формирует индивидуальную форму отношения к собственному прошлому. Соответственно блок ретроспекции включает события, который могут быть отнесены в субъективном восприятии к прошлому, и их разнообразную оценку (рациональную, эмоциональную).

*Блок регуляции актуальной активности* включает две установки на восприятие настоящего. Направленность на гедонистическое настоящее, при котором настоящее воспринимается оторванным от прошлого и будущего, а единственная направленность актуальной активности представляет собой стремление к удовлетворению потребностей базового уровня, т.е. наслаждение. Вторая временная перспектива восприятия фаталистического настоящего, при которой оно видится независимым от воли личности, изначально предопределённым, а личность – подчинённой судьбе, року, фатуму и обстоятельствам. Таким образом, генерализованные установки на настоящее (по Ф. Зимбардо) ограничивают активность личности. Блок регуляции актуальной активности кроме генерализованных установок на настоящее включает мотивацию, которая хотя изначально направлена на

удовлетворение потребностей, т. е. на будущее, тем не менее инициирует активность в настоящий момент. Прежде всего, в блок регуляции актуальной активности вошли параметры широко известной концепции – мотивация достижений и мотивация избегания неудач. Их соотношение (доминантность одной из позиций) задает направленность актуальной активности и связана помимо прогнозирования последствий действий и поведения с проявлением активности в целом. Анализ концепций мотивации показал, что в блок регуляции актуальной активности целесообразно внести показатели мотивации, разработанные К. Замфир в отношении профессиональной деятельности, хотя на этапе профессиональной подготовки предложенные показатели нуждаются в уточнении, поскольку ведущей является деятельность учебно-профессиональная. В этой концепции соотношение внешней отрицательной, внешней положительной и внутренней положительной мотивации задает мотивационный комплекс, инициирующий актуальное поведение субъекта. Внешняя отрицательная и внешняя положительная мотивация отражают реактивную позицию личности, внутренняя положительная мотивация больше отражает субъектность, когда активность инициируется смыслами. В блок актуальной регуляции деятельности как компонент вошел индивидуальный стиль саморегуляции деятельности (В. И. Моросанова), в частности показатель гибкость как способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Блок актуальной регуляции деятельности включает также события, которые субъективно воспринимаются как события настоящего.

*Прогностический блок* представлен временной перспективой ориентация на будущее (Ф. Зимбардо), которая отражает наличие у личности и приоритет целей и планов на будущее перед реакцией на актуальные события и ретроспекции. Кроме того, в этот блок входит способность к антиципации, личностный подход к которой предполагает рассмотрение ее как свойства или ресурса личности. Для построения модели субъективного образа профессионального будущего подходит понимание антиципации, представленное в работах Л. А. Регуш и Н. Л. Сомовой (прогнозирование), К. А. Абульхановой-Славской («экстраполяция себя в будущее»), С. Т. Посоховой (адаптационные свойства, упреждающие будущее). В прогностический блок как компонент вошел индивидуальный стиль саморегуляции деятельности (В. И. Моросанова), в частности показатели планирования,

моделирования и программирования направлены на управление действиями во временном модусе будущего, а по сути, представляют активность по построению образа действий для достижения целей. В прогностический блок, соответственно, входят также события субъективной картины жизненного пути, прогнозируемые в будущем.

В последний, *оценочный блок* как компонент вошел индивидуальный стиль саморегуляции деятельности (В. И. Моросанова), в частности показатель оценивание результатов и самостоятельность. Оценивание результатов характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения. Высокие данные по этому показателю свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов. Наличие высоких данных по показателю самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Кроме того, в этот блок следует включить аутокомпетентность в области прогнозирования, которая в целом как теоретический конструкт является понятной, однако теоретических и эмпирических исследования однозначно соответствующих этому нет. Оценочный блок, таким образом, является немодусным, не привязанным полностью к статусам прошлого, настоящего или будущего.

Функциональные связи между данными блоками обеспечиваются событийным наполнением и представлениями о причинно-следственных и целе-средственных связях между профессионально обусловленными событиями жизни. Динамика субъективного образа определяется переоценкой временной модальности событий, их значения и смысла, а также смещением личного временного центра, что позволяет рассматривать трансспективу профессиональной жизни субъекта, а образ профессионального будущего как системообразующий регулятор актуальной активности.

Обобщая методологические основания, актуальность, научную и практическую значимость, а также полученные результаты можно сформулировать *следующие положения*:

1. Усложнение и интенсификация жизни общества за счет развития инфраструктур транспорта и связи, появления множества общественных

институтов и межкультурного взаимодействия актуализирует не только объективно назревающие проблемы в области воспроизводства квалификации, но и социальную и личностную рефлексивность применительно к процессам развития и становления, в том числе профессионального.

Ключевой методологией восприятия общественной и личной жизнедеятельности становятся синергетический и субъектный подход, в рамках которых личность выступает как субъект собственной жизни, не просто приспособляясь, но активно преобразуя себя и условия своего существования, в том числе в профессиональной сфере.

Интенсификация жизни, в том числе профессиональной, усложнение социально-профессиональной среды, неопределенность как фактор требуют изучения не просто механизмов проявления субъекта в событиях жизни, но и углубленного понимания пространственно-временных маркеров и психологических критериев его самоосуществления, а также механизмов развития в жизнедеятельности и профессиональной сфере.

2. Взаимодействие субъекта и профессионально-образовательной среды, формируемой особенностями постиндустриального общества, отражается в субъективных представлениях индивида о сущностных характеристиках общества и процесса собственного профессионального становления, обладающих временным модусом и пространственной соотнесенностью, в которых образ профессионального будущего является сложной событийно и психологически насыщенной структурой, функционально соединенной с прошлым и настоящим субъекта.

3. Обобщение психологических характеристик, связанных с временным функционированием человека, его субъективным восприятием времени, а также событийной наполненностью в плане построения структурно-функциональной модели образа профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки на теоретическом уровне и собранных эмпирических данных позволило выделить четыре блока: блок ретроспекции, блок регуляции актуальной активности, прогностический и оценочный блок.

Представленная структурно-функциональная модель образа профессионального будущего при ее дальнейшей эмпирической верификации может послужить основой разработки нового подхода к профессиональной ориентации и сопровождению профессионального становления, который можно обозначить как субъект-ориентированный. В отличие от личностно-ориентированного подхода, направленного на развитие свойств, качеств и способностей, релевантных профессиональной деятельности и образу жиз-

ни, субъект-ориентированный подход направлен на формирование особого свойства – субъектности, позволяющего личности становиться субъектом жизни и собственного профессионального становления, интегрируя в образе будущего образование, работу, физическое и психологическое здоровье, т.е. разные аспекты своего самоосуществления.

## **2.2. Факторы и механизм прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи**

Смыслообразующей исследовательской установкой, позволяющей рассматривать проблемы профессионального становления, является концепция прогнозирования профессионального будущего, в центре внимания которой находится субъект будущей профессиональной деятельности как продуцент прогноза.

Неопределенность и сложность сложившейся ситуации требуют предвидения будущего, опережающего взгляда личности на проблему ее профессионального становления, иначе возникает ситуация, когда личность не является субъектом своего развития. Таким образом, остаются востребованными для дальнейшего изучения вопросы, связанные с построением ближних и дальних перспектив профессионального развития у студенческой молодежи, и разработкой механизмов прогнозирования и проектирования профессионального будущего.

Проблема профессионального становления личности, прогнозирования и управления профессиональной жизнью молодого человека становится приоритетной для экономики, современного образования и самой личности. Прогнозирование признается одним из ключевых процессов развития постиндустриального общества [67]. Есть потребность и смысл в прогнозировании и проектировании социальных процессов, профессий и профессионального будущего студенческой молодежи на этапе профессиональной подготовки. Вместе с тем, описывая психологические последствия развития информационных технологий, ученые отмечают тот факт, что «с техническими средствами исчезла необходимость овладевать навыками планировать заранее» [86, с. 86–87]. При этом стоит отметить, что каждый молодой человек в своей жизни оказывается периодически перед ситуацией, когда ему необходимо решить проблему, связанную с его профессиональным становлением, выбором профессии, отношением к своему профессиональному будущему. Спонтанно или осознанно у него возникает

образ желаемого профессионального будущего. Прогнозирование профессионального будущего рассматривается как опережающий взгляд личности на свое профессиональное самоопределение, задающий вектор развития личности, сущность которого заключается в установлении целей, направленности и результативности профессионального пути, в наполнении его актуальными, центрирующими профессиональные планы событиями, в установлении динамики и взаимосвязи «процессов развития будущих событий на основе прогностической направленности личности. Таким образом, личность получает маршрут воплощения в жизнь актуальных событий в соответствии со своими целями и смыслом жизни» [99]. Однако факторы, влияющие сегодня на образ профессионального будущего, представляют собой конфликтующую реальность – условия «нарастающего разнообразия, сложности и неопределенности» [8], в которых современная молодежь испытывает психическую напряженность, неуверенность в себе и в своем профессиональном будущем. На этапе профессиональной подготовки прогнозирование профессионального будущего происходит в соответствии с тенденциями общественного прогресса. Ученые отмечают: тенденция технического прогресса растет непропорционально профессиональному прогрессу, опережая развитие временных способностей человека. «Происходит исчезновение временных перспектив, необходимых для развития цивилизации, человек утрачивает жизненные перспективы, восприятие будущего» [4, с. 13].

*Факторы, влияющие на прогнозирование профессионального будущего*

Изучение внешних и внутренних, объективных и субъективных факторов, детерминирующих профессиональное будущее, приобретает особое значение в настоящее время – в эпоху цифровой экономики, реактивного перехода от аналоговых информационных технологий к цифровым в технике, науке, производстве, быту и, конечно же, в образовании. Уже сегодня можно признать, что изменяется картина мира, роль и возможности личности; появляются новые виды деятельности, новые технологии. Эти изменения диктуют новые требования к субъекту деятельности, с одной стороны, а с другой – предоставляют дополнительные возможности для развития личности, обеспечивая непрерывность образовательного процесса, так называемого *lif-long-learning* – обучение в течение жизни, а также его индивидуализации на основе *advanced-learning-technologies* – технологии продвинутого обучения. Этим определяется специфика новой социальной ситуации, специфика её нового цифрового измерения, специфика

«цифровой социализации» [96] поколения Z. Вовлекающая молодежь информационно-коммуникационная среда оказывает влияние на содержание ее психического развития – формы и пути развития, зону ближайшего развития, виды деятельности, способы совладания с трудными жизненными ситуациями. Это приводит к отказу от прежних и построению новых отношений с социальной средой, в том числе и профессиональной.

Изменяющееся образовательное пространство определяет новые профессиональные возможности субъектов деятельности, с одной стороны, а с другой – влечет за собой качественное изменение структуры и содержания в подготовке их к профессиональному будущему. Поскольку личностное и профессиональное самоопределение играет определяющую роль в представлении о собственном предназначении и жизненном смысле, ведущим фактором самоопределения человека становится его собственная позиция по отношению к базовым ценностям, одной из которых является понимание глубинных смыслов образовательной деятельности. «Образование должно способствовать человеку в определении собственного места в обществе, обеспечить его становление как самостоятельного и ответственного профессионала, семьянина, гражданина» [13, с. 5]. Прогнозирование профессионального будущего как вид целенаправленной и сознательной прогностической деятельности должно заключаться в изучении интересов и потенциала субъекта познания в развитии профессиональных намерений, профессиональных планов учащейся молодежи. Прежде всего, это их образовательные потребности в приобретении компетентности, необходимой для решения жизненно важных проблем, и целевая ориентация: ценности, смыслы, установки, познавательные мотивы. Так, выявление мотивов выбора профессии и профессионального развития очень важно для человека в момент перехода от юности к зрелости, каковым является студент вуза. Именно мотивы запускают побуждения к деятельности и обеспечивают активность и целенаправленность субъекта, энергетически сознательное движение к запланированному результату. Вместе с тем «активность и целенаправленность субъекта создают динамическое равновесие и позволяют описывать, объяснять, прогнозировать и предсказывать профессиональное становление человека на уровне отдельных феноменов, их взаимосвязи и временной изменчивости» [31, с. 120].

Как любое личностное образование, профессиональные намерения и планы обладают свойством изменяться под влиянием внешних факторов, в



качестве которых выступает не только образовательная среда, но и изменяющаяся внешняя среда, а именно рынок труда.

Несомненно, что качество образования, определяется востребованностью выпускников и их соответствием объективным требованиям рынка труда, удовлетворенностью работодателей. Таким образом, проблема профессионального становления личности, прогнозирования и управления профессиональной жизнью молодого человека становится приоритетной как для самой личности, образования, так и для рынка труда, для которого планирование трудовых ресурсов – важный этап в развитии производства, экономики. Сегодня в условиях цифровой экономики рынок труда меняется глобально, что приводит к изменению и в мире профессий, рассогласованности между условиями современного производства, требованиями работодателей и возможностями системы профессионального образования. У студентов – завтрашних работников на рынке труда – должно сложиться представление о состоянии рынка труда и как можно более полное представление о возможных направлениях его развития. Исследование рынка труда – это вектор для прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи.

Таким образом, на современном этапе сложились разнородные факторы для понимания особенностей становления субъекта профессиональной деятельности. Исходя из вышеизложенных факторов, возникает актуальная для современного общества комплексная задача исследования: получение научно-обоснованного, максимально достоверного прогноза профессионального будущего личности в динамично изменяющейся социально-профессиональной среде. На этапе профессиональной подготовки решение задач образовательного процесса в новых условиях будет осуществляться через установление содержания и условий прогнозирования и проектирования профессионального будущего субъекта профессиональной деятельности, где объектом будет выступать персонализированное образование, предметом – персонализированные образовательные траектории, а средством – цифровая платформа. В качестве предикторов прогнозирования и проектирования профессионального будущего обучающегося выступают компетенции, формирование которых обеспечивается путем успешной самонавигации по образовательным траекториям развития: есть начальная точка движения (цель), есть конечная точка (результат) и есть средства достижения цели (учебные ресурсы, в том числе цифровые).

Учет отмеченных факторов является залогом не только открытия новых перспектив в профессиональном становлении, но и преодоления негативных влияний на профессиональное будущее, его прогнозирование и проектирование.

#### *Механизм прогнозирования профессионального будущего*

При разработке механизма прогнозирования профессионального будущего личности, нужно, учитывать, во-первых, то, что человек живет одновременно в трех параметрах времени: прошедшем, настоящем и будущем, которые представляют собой органическое единство. И если человек субъективно их не объединяет в себе, то, как считают исследователи хронотопа личности, он становится не хозяином, а рабом времени [74]. Именно таким образом хронотоп наполняется смыслом: живя в сегодняшнем настоящем, человек учитывает прошедшее (память и опыт) и двигается вперед к поставленной цели (мечты, планы, надежды). Во-вторых, все временные этапы должны быть наполнены событиями, узловыми моментами жизненного пути личности, которые связывают время: «лишенное событийности физическое время <...> не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична» [46, с. 31]. В-третьих, необходим контроль над временем. Управление временем увеличивает продуктивность при решении конкретных задач, реализации целей, при выполнении разнообразных видов деятельности. И, в-четвертых, важно, чтобы профессиональные планы согласовывались с другими жизненными целями. Чтобы быть успешной личностью, профессиональные цели не должны конкурировать с личными, их согласование – условие успешной самореализации личности, предотвращение профессиональных фрустраций.

Логiku прогнозирования профессионального будущего определяет тот комплекс профессиональных вопросов, которые встают перед личностью: правильное ли я принял решение о выборе профессии? где мое место в мире профессий? каких профессиональных успехов я достиг? какой профессиональный путь предстоит в будущем?

Таким образом, механизм прогнозирования профессионального будущего представляется нам следующим образом. Поскольку прогнозы – это продукт деятельности личности, то первоочередным объектом для анализа прогнозирования должен стать субъект прогнозирования как производитель прогнозов [30, с. 54]. Профессиональное будущее рассматривается нами как *совокупность представлений* личности о своем настоящем и отдаленном будущем, имплицитно присутствующем в ее сознании как ос-

мысление своего собственного предназначения, понимание ценностно-смысловой сути своего жизненного пути. Эти субъективные представления и смыслы о своем будущем должны приобрести реальные очертания, поэтому их необходимо эксплицировать – сформулировать в виде целеполагания с ориентацией на собственные смысложизненные ценности: представления о личностном и профессиональном самоопределении. Такая экспликация представляет собой переход идеального в материальное<sup>3</sup>, поскольку прогнозирование – явление само по себе ненаблюдаемое<sup>4</sup>, оно продуцируется только в сознании личности, представляя собой информационную модель будущих событий. Важно, чтобы мысли о профессиональном будущем нашли такую форму выражения, которую можно было бы назвать прогнозом. Мы полагаем, что такой формой может стать программа достижения поставленных целей на основе осознанного и ответственного выбора в соотнесенности с ближайшими и отдаленными целями на месяц, год, пять лет и т.д. Такая программа представляет собой выстроенную личную профессиональную перспективу – индивидуальную траекторию профессионального развития ближайшего и отдаленного будущего. Она содержит не только основные вехи, этапы жизненного пути, но и взаимосвязанные актуальные события для личности (принцип событийности). Таким образом, личность получает маршрут воплощения в жизнь актуальных событий в соответствии со своими целями и смыслом жизни.

Результат процесса прогнозирования профессионального будущего – профессиональная перспектива – это многомерный конструкт, ее построение процесс сложный, поскольку включает много компонентов:

- учет полного жизненного хронотопа<sup>5</sup> личности – закономерной связи пространственно-временных координат прошлого, настоящего и будущего;
- определение приоритетов жизненных ценностей и в соответствии с ними целей жизненного пути;
- осознание направленности и результативности жизненного пути;

---

<sup>3</sup> См. у А.Н. Леонтьева об активности субъекта: психическое отражение как «переход материального в идеальное» является процессом деятельности субъекта, которая первоначально существует во внешнем, практическом плане, затем приобретает форму внутренней деятельности сознания [62].

<sup>4</sup> См. у В. П. Зинченко: хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности» [46].

<sup>5</sup> В научный оборот понятие «хронотоп» ввел в 1925 г. физиолог, академик А. А. Ухтомский [105].

- сформированность списка событий, центрирующих жизненные планы;
- понимание достижимости поставленных целей;
- контроль над ситуацией.

Эту сложную работу студент должен выполнить самостоятельно, так как ни один взрослый не сможет за него определить его смысложизненные ценности, цели жизненного пути, события ближайшего и отдаленного будущего. Однако педагог (наставник, тьютор) сможет помочь, создавая положительную мотивацию и эмоциональный настрой к такой работе, предоставляя информацию (например, о базовых жизненных ценностях, базовых ресурсах личности), оказать поддержку в определении правильного направления движения, в планировании учебной и профессиональной деятельности в системе других видов деятельности, в готовности анализировать причины отклонений достигнутых результатов от заданных в целях, в овладении методикой организации своей жизни и деятельности, в развитии социально и личностно значимых качеств и способностей и многом другом.

Для того чтобы выстроить индивидуальную профессиональную перспективу студента, соотнесенную с другими жизненными планами, нужно ее описать на операциональном уровне: 1) определить измеряемые параметры исследования смыслообразующих компонентов личности (педагог); 2) подобрать/разработать под них соответствующий диагностический инструментарий (педагог); 3) провести исследование временной перспективы личности студента, ценностных ориентаций, сформировать список событий, центрирующих жизненные планы (педагог); 4) на основании полученных результатов разработать план проектирования профессиональной перспективы (каждый студент); 5) разработать программу достижения поставленных целей – индивидуальную временную перспективу ближайшего и отдаленного профессионального будущего (каждый студент). Затем можно приступить к следующим этапам прогнозирования: 6) планирование реализации программы достижения поставленных целей – воплощения в жизнь актуальных событий в соответствии со своими целями и смыслом жизни; 7) прогнозирование последствий при разных вариантах развития событий; 8) корректировка своих ресурсов и способов действия.

Осмысление и переработка отдельных временных отрезков настоящего и прошлого, а также жизненного цикла в целом возможны, а порой необходимы, поскольку как любое личностное образование, профессиональные намерения и планы обладают свойством изменяться под влиянием

как внешних условий, так и внутренних, личностных (например, случайных событий, кризисных ситуаций). Этот процесс продолжается в течение всей профессиональной жизни, при этом «постоянно вносятся коррективы в цели и сроки реализации прогноза» [39, с. 51].

Прогнозирование профессионального будущего – эффективная технология формирования готовности студенческой молодежи к выявлению и реализации своих ресурсов, удовлетворению своих потребностей, синтезирующая влияние социальных, педагогических, психологических факторов. Она может использоваться как эффективное средство профессионального самоопределения студента на этапе профессиональной подготовки

Вопросы прогнозирования профессионального будущего у современного подрастающего поколения становятся весьма актуальными и востребованными для дальнейшей разработки. Так, необходимо исследование проблемы смыслового насыщения профессионального будущего, разработки технологии проектирования компетентностных моделей в соответствии с уровневой подготовкой обучающихся, технологии персонализированного образования с целью прогнозирования успешности и повышения эффективности образовательной деятельности. Требуется внимание и экспериментальное изучение влияния персонализированного образования на развитие личности студента, изучение факторов, отрицательно влияющих на прогнозирование профессионального будущего личности.

### **2.3. Технологии прогнозирования профессионального будущего студенческой молодежи**

В современной ситуации неопределенности будущего, возникновения страха заражения коронавирусной инфекцией, тревоги, чувства беспомощности создается избыток напряжения как на уровне отдельно взятой личности, так и на уровне общества в целом. Личности необходимо научиться методам совладания с этим напряжением и трудными ситуациями, что возможно сделать с помощью выстраивания временных и смысловых перспектив, осуществления прогноза. Наделение смыслом настоящего необходимо для осмысления будущего и роли человека в контексте непрерывного развития себя в той или иной профессии.

Нельзя сказать, что представителям какого-то поколения в данной обстановке сегодня хуже или лучше. Наиболее уязвимыми являются те, кто находится на рубеже возрастных периодов, определяется с выбором

своего дальнейшего профессионального пути, испытывая вполне закономерно возникающие чувства тревоги, страха, безысходности. Именно подросткам и представителям современной студенческой молодежи сейчас нужна помощь специалистов, помогающим определиться с будущим и несколькими вариантами его развития для того, чтобы восстановить целостность личности.

Так, в эпоху бурного развития цифровой экономики, реформирования системы российского образования и ситуации ограниченной возможности личности предсказать как ближайшее, так и отдаленное свое будущее в условиях коронавирусной пандемии особое внимание специалистов обращено к проблеме переживаний, эмоций и психических состояний, определяющих многие сферы жизнедеятельности (личностное и профессиональное развитие, общение, деятельность и т.д.). Общая тревога за существование себя и своих близких, человечества в целом, неуверенность в себе и своих действиях, неясные и диффузные страхи, обусловленные как внешними, так и внутренними причинами, оказывают воздействие на психическую устойчивость личности, способность адекватно противостоять дестабилизирующим факторам. В такой непростой ситуации особенно тяжело приходится людям, переживающим потерю работы или ограничение профессиональной деятельности, юношам и девушкам, стоящим перед выбором своего дальнейшего профессионального пути, социально уязвимым слоям населения (дети, пожилые люди и старики, малоимущие, беженцы и т.д.).

В этом случае реализация технологий прогнозирования будущего, в том числе профессионального, позволяет человеку отразиться боятся, тревогу и страх, перенестись хотя бы в недалекое будущее, попробовать его визуально представить, осмыслить различные варианты развития, систематизировать их и снять накопившееся напряжение, успокоиться. Освоение личностью навыков рефлексии, работы со своим мышлением, саморегуляции, а также готовность личности к любым изменениям жизни и реализация новых технологий позволит взять ситуацию под контроль и противостоять трудностям. Энергия противостояния трудностям вполне может быть взята из предыдущего опыта личности (прошлое), ориентируясь в ресурсах настоящего, прокладывая свой жизненный путь в будущее.

Прогнозирование профессионального будущего рассматривается как опережающий взгляд личности на свое профессиональное самоопределение, задающий вектор развития личности, сущность которого заключается в установлении целей, направленности и результативности профессио-

нального пути, в наполнении его актуальными, центрирующими профессиональные планы событиями, в установлении динамики и взаимосвязи «процессов развития будущих событий на основе прогностической направленности личности» [99, с. 64].

Принцип субъектности лежит в основе концепции прогнозирования профессионального будущего. Сама личность является субъектом своей будущей профессиональной деятельности. Согласно концепции персонализации В. А. Петровского, сам обучающийся является субъектом проектирования индивидуальной траектории обучения.

Прогностические способности личности Л. А. Регуш рассматривает как совокупность познавательных качеств субъекта, определяющих успешность прогнозирования в любой деятельности, в том числе и в профессиональной [87, с. 17]. Исследуя психологические особенности прогностической деятельности, Л.А. Регуш подчеркивает единство содержательных, операционных и мотивационных компонентов. В качестве предикторов прогнозирования своего будущего выступают прогностические компетенции личности.

На основе структурно-функциональной модели прогнозирования Э. Ф. Зеером, В. С. Третьяковой и Н. Г. Церковниковой были выделены прогностические компетенции. Прогностическая компетентность состоит из следующих структурных компонентов: 1) аффективный (эмоциональный) компонент: чувства и переживания, которые связаны с представлениями о профессиональном будущем; 2) когнитивный (познавательный) компонент: качества мышления (аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, глубина, доказательность мышления), профессиональные знания и знания о своих возможностях и предыдущем опыте профессиональной деятельности, осознание своего «Я» во времени, временная направленность личности, структурирование времени, его осознание и осмысление; 3) мотивационно-ценностный компонент: жизненные ценности, цели жизненного пути, значимые идеальные объекты, центрирующие профессиональные планы (события, люди, деятельность и др.); 4) регулятивный компонент: адаптивность к изменяющимся условиям, осознание своей ответственности за последствия своих решений и действий, локус контроля личности, рефлексия и корректировка своих ресурсов, способов действий и жизненной стратегии [42, с. 167-168]. Помощь в развитии прогностических компетенций, построении индивидуального образовательного

маршрута в современных условиях развития образования может оказать тьютор, так называемый образовательный навигатор.

В 2017 году был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», в котором одной из обобщенных трудовых функций является тьюторское сопровождение обучающихся [81]. В последнее время намечается положительная тенденция – появляются должности тьюторов в образовательных организациях (школах, колледжах и техникумах), однако их пока немного.

Деятельность тьютора согласуется с концепцией персонализированного образования, нового тренда современного образования, способа проектирования и решения задач образовательного процесса, в котором обучающиеся выступают субъектом познавательной деятельности. Тьютор работает с временной перспективой личности (тьюторанта). Совместно с тьюторантом он помогает проектировать события будущего (индивидуальную образовательную программу) на основе значимых для человека событий из прошлого, ориентируясь на индивидуальную образовательную траекторию. Тьютор организует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов личности. Тьютор организует включение человека в проектную, игровую или авторскую деятельность в ходе получения им образования. Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Тьюторское действие, как цельная единица профессиональной деятельности, включает в себя три этапа:

1 этап. Создание тьютором «избыточной» образовательной среды, прежде всего, за счет раскрытия тьюторантом образовательного потенциала окружающего социума, его собственно социальной, инфраструктурной, культурно-предметной составляющей, а также раскрытие и использование собственного антропологического образовательного потенциала.

2 этап. Навигация образовательного маршрута тьютором и/или самим тьюторантом.

3 этап. Стратегирование – обсуждение возможности разных масштабов действия тьюторанта.

Рассмотрим тьюторские технологии прогнозирования профессионального будущего современной студенческой молодежи. Инструментами тьюторского сопровождения являются личностно-ресурсное картирова-



ние [63], портфолио, технология социального продюсирования [68], образовательное путешествие, профессиографические экскурсии, дистанционные образовательные технологии (в рамках событийного подхода) [20], проектная технология, проблемное обучение («Кейс-обучение» или «Кейс-стади»), «Дебаты», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», технология профильных и профессиональных проб и др.

Одной из хорошо зарекомендовавшей себя на практике технологий профессионального самоопределения является личностно-ресурсное картирование. Как указывал Н. С. Пряжников, главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у клиента готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать [85]. Осмысленное видение себя в ближайшем и отдаленном будущем позволяет личности наметить ближайшие планы, проанализировать имеющиеся ресурсы и способы восполнения недостающих ресурсов, эмоционально настроиться на воплощение задуманного.

*Технология личностно-ресурсного картирования* позволяет субъективный мир личности объективировать посредством карты. Ценность картирования заключается в рефлексивном отражении определенных личностью объектов, зафиксированных на бумаге, с учетом их значимости, взаимоотношений между ними, временных аспектов, приоритетных задач и потенциальных преград и методов их устранения. Как пишет Т. М. Ковалева, карты являются «живым, постоянно достраиваемым и развивающимся пространством» [53, с. 137]. Посредством применения технологии личностно-ресурсного картирования возможно развитие когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов прогностической компетентности.

Был получен положительный опыт создания и анализа студентами личностно-ресурсных карт на двух практических занятиях по теме «Мотивационно-потребностная сфера личности» по дисциплине «Психология» в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ). В данном мероприятии приняли участие 86 студентов первого курса Института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ. Название карты было изначально определено как «Карта моего профессионального будущего». Всем студентам была рассказана методика составления карты, последовательность этапов ее создания [63], после чего они спроектировали и реализовали на бумаге формата А3 замысел, отразили вектор/направление движения по кар-

те. Поскольку студенты обучаются на первом курсе, то на картах были отображены как образы учебно-профессиональной жизни, так и образы профессиональной жизни после окончания вуза. Примерно четверть участников ограничились образами учебно-профессиональной жизни в стенах вуза и спроектировали свое профессиональное образование на ближайшие 3 года. При этом часть студентов наметили повышение своей квалификации по различным образовательным программам, получая высшее образование. Большинство студентов первого курса представили на карте и более отдаленные от получения диплома о высшем образовании события, прогнозируя их примерно на 10-13 лет в будущее. В ряде карт профессионального будущего были отражены такие события, как «выйду замуж/женюсь», «переезд в другую страну» и др. Безусловно, планируемые события профессиональной жизни зачастую пересекаются с событиями семейной жизни, при этом для кого-то они имеют даже большую значимость по сравнению с профессиональной линией жизни. Как раз в этом и проявляется принцип взаимодействия индивидуального, личностного и профессионального развития.

После создания карт профессионального будущего студенты, желающие их публично представить в группе, делали это. При этом слушатели имели возможность задать уточняющие вопросы по карте, высказать свою поддержку одногруппнику, пополнить «копилочку ресурсов» выступающего с помощью высказывания и обсуждения того, как можно добиться желаемого и какие альтернативные способы еще существуют. Такое групповое обсуждение помогало не только тем студентам, кто представлял карты, но и тем, кто активно слушал и обсуждал важные вопросы дальнейшего профессионального становления. Также на практических занятиях было осуществлено обсуждение карт профессионального будущего в парах по заданным ориентировочным вопросам. Студенты имели возможность рассказать своим одногруппникам о том, что они изобразили на картах, что является самым важным и как они собираются достичь запланированного, анализируя субъективно самые важные объекты на карте. Студентам было дано задание подумать и рассказать о том, что нужно для осуществления задуманного объекта на карте, какими ресурсами они обладают, какие дефициты в настоящее время имеются, что именно нужно сделать для осуществления задуманного и в какие временные отрезки. Также студентам были заданы вопросы о том, с какими трудностями можно столкнуться при осуществлении задуманного и как их можно преодолеть.

Помимо представления и обсуждения карт студентам письменно были заданы вопросы. Так среднее количество прогнозируемых событий на карте профессионального будущего составило 9,37, при этом минимальное количество событий – 3, а максимальное – 24 события. Ориентируясь на нормативные показатели количества будущих событий по методике «Психологическая автобиография» равным  $4,52+0,41$  [15, с. 192], можно отметить, что наши студенты-первокурсники, находясь на новом этапе профессионального развития (профессиональном обучении), достаточно амбициозны, видят ближайшие и более отдаленные перспективы своего развития в профессии. В то же самое время Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова пишут о том, что «... чрезмерно высокая продуктивность, проявляющаяся в большом количестве называемых событий, может означать стремление преодолеть беспокойство, «разложив по полочкам» свою жизнь» [15, с. 192]. В ситуации неопределенности и преодоления коронакризиса прогнозирование достаточно большого количества прогнозируемых событий в профессиональной сфере позволяет личности снизить уровень общей тревожности, наметить приоритетные направления развития, повысить уровень осмысленности происходящего.

Влияние непредвиденных ситуаций на карте профессионального развития учли 35% студентов (30 человек). Действительно, опыт проживания непредвиденных ситуаций (например, в виде пандемии) позволяет современной личности учитывать и этот фактор. Именно посредством выстраивания временных и смысловых перспектив в профессиональной и/или личной жизни личность способна научиться совладать с трудными жизненными ситуациями. Работа с прогнозированием профессионального будущего позволяет человеку наделить смыслом настоящее, осмыслить предвосхищаемые события будущего и стабилизировать эмоциональное состояние личности.

Также студентам было предложено оценить по 100-балльной шкале вероятность того, что запланированные на карте события сбудутся. Наши участники с оптимизмом смотрят в профессиональное будущее, оценивая такую вероятность на 73,63%.

Поскольку в технологии личностно-ресурсного картирования изначально не задается в инструкции возможность создания альтернативных путей достижения профессиональных целей, то было решено спросить студентов об этом после создания карт профессионального будущего. Студенты имели возможность ответить на вопрос: «Предусмотрены ли альтернативные пути на карте?» утвердительно или отрицательно. Так 59,5%

студентов (51 участник) предусмотрели такие альтернативные пути. Технология лично-ресурсного картирования позволяет учитывать психологические особенности представителей современного поколения Z, ориентированных не на линейную логику («когда за первым обязательно должно следовать второе»), а на объемную логику («может быть несколько вариантов у каждого пункта и их можно предусмотреть», «можно выстраивать многомерное пространство»).

Также студентам было предложено оценить уровень развития у них прогностических компетенций. Виды прогностических компетенций личности были разработаны В. С. Третьяковой [42]. Из них были взяты лишь те, которые было возможно оценить студентам, работая с картой профессионального развития. Средние значения самооценки уровня выраженности прогностических компетенций у студентов представлены на рисунке 1.

Участники исследования имели возможность оценить уровень выраженности прогностических компетенций по 10-балльной шкале. В целом поставленные студентами баллы находятся в интервале от 6,5 до 7,5 баллов, что соответствует повышенному уровню выраженности самооценки прогностических компетенций. В целом студенты способны ставить профессиональные цели, планировать свой образовательный маршрут, оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом.

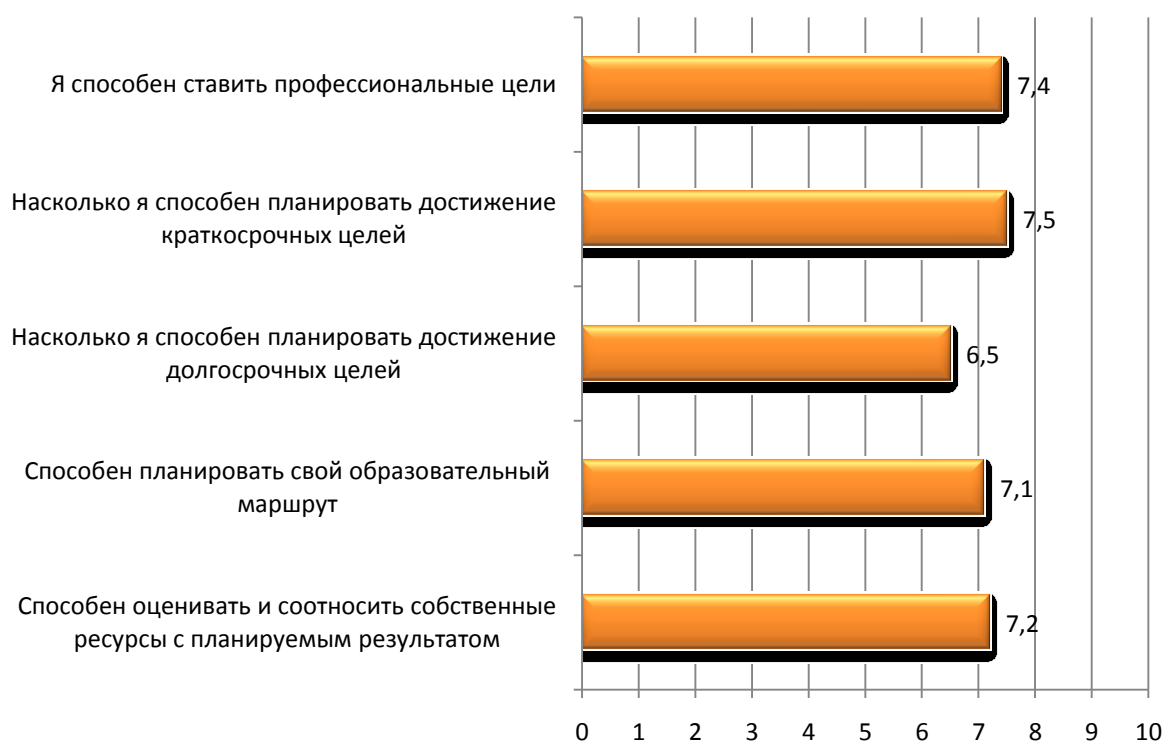


Рисунок 1 – Самооценка студентами уровня выраженности прогностических компетенций (среднее значение)

При этом чуть в большей степени участники способны планировать достижение краткосрочных целей (7,5 баллов), чем достижение долгосрочных целей (6,5 баллов). И такая самооценка уровня развития прогностических компетенций объяснима с точки зрения теории прогнозирования.

На последний вопрос: «От чего или от кого зависит успешность реализации запланированных на карте событий?» студенты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов. 83% участников ответили, что успешность реализации запланированных на карте событий зависит от них самих. 28% студентов ответили, что это может зависеть от стечения обстоятельств и 14% участников ответили, что это может зависеть от окружения, перечисляя имена конкретных людей и называя малые группы. Положительным показателем, с нашей точки зрения, является тот факт, что интернальный локус контроля, взятие ответственности на себя за построение своей профессиональной жизни у студентов-первокурсников выражен в большей степени по сравнению с вариантами, связанными с зависимостью от обстоятельств и других людей.

В целом технология личностно-ресурсного картирования оправдала ожидания и может с успехом быть использована как инструмент, позволяющий прогнозировать профессиональное будущее личности. Считаем, что с помощью организации таких практических занятий с применением технологии личностно-ресурсного картирования у студентов запускается процесс мотивации к достижению поставленных целей и запланированных событий, совершенствуется процесс целеполагания личности. Помимо этого у личности появляется возможность проговорить и осмыслить свои опасения и тревоги, наметить различные альтернативные варианты своего дальнейшего развития, за счет чего происходит гармонизация внутреннего психического состояния личности.

Работа с личностно-ресурсными картами может проводиться как в групповом формате, так и индивидуально. На основе разработанной и проанализированной карты профессионального будущего может быть спроектирована индивидуальная образовательная программа, реализация которой во времени поддается рефлексии тьютора и тьюторанта, достраиваются в случае необходимости новые векторы развития. С некоторыми студентами был успешный опыт работы по построению индивидуальной образовательной программы.

Помимо личностно-ресурсного картирования к технологиям тьюторского сопровождения относится достаточно распространенная *технология*

**портфолио.** С ее помощью можно изучить успешный опыт личности, ее индивидуальную траекторию развития, зафиксировать, накопить и оценить индивидуальные образовательные результаты. Цель создания портфолио может сводиться к доказательству прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности и т.д. Портфолио позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной. Портфолио, которое ведет обучающийся на протяжении нескольких лет, накапливая материал, структурируя и видоизменяя его, помогает ему самому отслеживать этапы своей образовательной траектории и является для него эффективным инструментом самооценки. Тьютор, помогая обучающемуся организовывать работу по сбору и анализу материалов его портфолио, одновременно ведет и собственное педагогическое портфолио, где записывает свои размышления о тьюторанте, фиксирует применяемые на каждом из этапов педагогические технологии и их эффективность. Технология портфолио предполагает освоение обучающимся:

- различных способов деятельности, выводящих их на конкретный продукт;
- техник рефлексии, позволяющих осознать свое продвижение относительно траектории образовательного успеха и наметить горизонты дальнейшего совершенствования;
- методов, позволяющих генерировать личные смыслы и отношения, вступать в диалог, работать в команде, предъявлять результаты деятельности социуму, защищать и отстаивать свою позицию.

**Технология социального продюсирования** позволяет реализовать индивидуализацию обучения и представляет собой проектируемое пространство выбора для реализации персонального пути образования и развития личности обучающегося. Социальный продюсер помогает вывести свою образовательную программу в социальную сферу. Можно выделить следующие функции социального продюсера:

- включение обучающихся в различные формы публичных презентаций (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали, защиты проектов);
- встраивание обучающихся в социально значимые программы регионального, федерального и международного уровня;

– создание баз данных по профессиональным образовательным организациям, консультирование по выбору вуза и специальности, кадровых и тренинговых программ;

– организация предпрофессиональных стажировок и практик;

– информирование обучающихся и педагогов о конкурсных, в том числе, грантовых программах.

Навыки прогнозирования связаны и с уровнем развития критического мышления. Для его развития тьюторами в групповом формате активно применяются техника «Дебаты», «Мозговой штурм», «Ромашка Блума», «Развитие критического мышления через чтение и письмо», а также реализуется проблемное обучение («Кейс-обучение» или «Кейс-стади») и др.

**Образовательное путешествие** форма проектной деятельности обеспечивает дополнительные возможности для развития информационных, коммуникативных, рефлексивных и других компетенций обучающихся. Целью образовательного путешествия является освоение обучающимися определенных закономерностей культуры, активное постижение историко-культурного, социального опыта цивилизации. Образовательное путешествие подразумевает не только «возможность перемещаться по миру в поисках образовательных ресурсов, быстро устанавливать связи с другими людьми и обмениваться с ними найденными ресурсами, но и формирование умения учиться в разных культурных средах, по различным источникам, а не только по учебникам и с учителем» [54]. Именно тьютор может организовать общую командную работу и взаимодействие обучающихся по нахождению знания в образовательном путешествии.

**Профессиографическая экскурсия** – это форма организации познавательной деятельности обучающихся, направленная на получение и анализ профессиографической информации непосредственно в конкретных условиях профессиональной деятельности. В ходе экскурсии, которую посещают тьютор и обучающиеся, раскрывается содержание профессии, участники знакомятся с современным производством, перспективами его развития, технологическими процессами, организацией и условиями труда. Как правило, профессиографическая экскурсия не ограничивается ознакомлением обучающегося с производством и людьми, а обучающиеся дополнительно собирают общие сведения о профессиях, характеристике процесса труда, психофизиологических требованиях профессии к человеку, необходимости получения специальной профессиональной подготовки для осуществления трудовой деятельности.

*Технология профильных и профессиональных проб* помогает обучающимся «примерить на себе» вероятную будущую профессиональную деятельность. Другими словами это профессиональное испытание, в котором смоделированы элементы конкретного вида профессиональной деятельности. Профессиональная проба помогает определить, насколько соответствует характер данной деятельности способностям и умениям обучающегося. Помимо развития когнитивного компонента прогностической компетентности у обучающегося развивается и эмоциональное отношение к профессиональной деятельности, проявляясь в чувстве восхищения, восторга или разочарования, либо полного равнодушия.

В качестве итогового результата тьюторского сопровождения обучающегося выступают: индивидуальный образовательный маршрут, план реализации маршрута; адаптация в жизненном пространстве, определенность в выборе будущей профессии; компетенции в выбранной предметной области, позволяющие ему использовать себя в соответствии со своими целями и образом будущего, видеть себя как потенциал и ресурс; ценностные установки и ориентации; повышение эмоциональной устойчивости, появление новых творческих инициатив и понимание возможности прогнозирования и влияния на осуществляющееся профессиональное будущее.

#### **2.4. Тьютор в проектировании и реализации персонализированной образовательной траектории**

В «Атласе новых профессий» профессия тьютора отнесена к новым профессиям в области образования [9], официально же она была введена в России в 2008 году и была востребована в практике инклюзивного образования. С введением этого понятия и термина в образовательную сферу вузов эту должность стали воспринимать как должность, пришедшую взамен куратору, которую исключили из реестра должностей в высших учебных заведениях в конце 90-х – начале нулевых годов. Однако должностные функции тьютора и куратора абсолютно разные, и главное отличие заключается в том, что куратор сопровождает воспитательный процесс, а тьютор – образовательный процесс, и его должностные функции являются смежными с функциями другой новой профессии – «разработчик образовательных траекторий, профессионал, создающий «маршрут» обучения новых специалистов из курсов, предлагаемых образовательными учреждениями, в том числе доступных онлайн, а также тренажеров, симуляторов, стажир-



ровок и др., на их основе разрабатывающий образовательный трек с учетом психотипа, способностей и целей отдельного человека – обучаемого» [9, с. 136]. Задача тьютора – персональное сопровождение процесса реализации этого маршрута в образовательном пространстве, процесса развития личности обучаемого. Он помогает сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее.

В российской системе образования должностные обязанности тьютора и должностные требования к нему устанавливаются Министерством здравоохранения и социального развития РФ. В квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [72] ключевые слова, характеризующие функции тьютора и его основные виды деятельности, следующие: *сопровождает, координирует, содействует, контролирует, оценивает, способствует, создает* (условия), *оказывает* (помощь) и т.п. Для сравнения ключевые слова, характеризующие функции и основные виды деятельности педагога: *осуществляет* (обучение и воспитание), *выбирает* (программы), *проводит* (учебные занятия), *планирует и осуществляет* (учебный процесс), *разрабатывает* (рабочую программу по предмету, курсу), *развивает* (мотивацию, познавательные интересы, способности и пр.), *обеспечивает* (достижение уровней образования), *организует* (самостоятельную деятельность обучающихся), *ориентируется* (на личность обучающегося), *реализует* (проблемную деятельность), *оценивает* (эффективность и результаты обучения) и т.п. [72].

Проектирование траектории развития личности – это серьезная большая работа, в которой нужен помощник, проводник. В профессиональном образовании это тьютор. Он как тренер для спортсмена: спортсмен все делает сам, а тренер, заинтересованный во всем, что с ним происходит, и обладающий опытом и безусловным профессионализмом, наблюдает со стороны и помогает двигаться в нужном направлении. Так же и тьютор – это консультант, мотиватор, организатор совместной деятельности участников образовательного процесса, создатель комфортных психологических условий и навигатор изменений обучаемого, он, не навязывая свои идеи, как нужно поступать, помогает найти максимально эффективную траекторию развития.

Первоначально должность тьютора была неформальной педагогической должностью и понималась как репетиторство (частный преподаватель) [118]. В настоящее время наиболее точное определение дано в Атла-

се новых профессий: это «педагог, сопровождающий индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывающий индивидуальные задания, рекомендуя траекторию карьерного развития» [9, с. 136]. С тех пор образовалось гнездо родственных слов к слову «тьютор». Среди них известные: тьюторство, тьюторская (деятельность), тьюторинг (процесс сопровождения ребенка/взрослого тьютором), и малоизвестные: тьюториал – «очные коллективные занятия, которые обязан проводить тьютор» [73, с. 24].

Коллектив авторов Международного института менеджмента одним из первых в России поставил вопрос о профессии тьютора и разработал специализированный учебный курс подготовки профессиональных тьюторов – «специалиста в области организации образования и самообразования» [47; 73].

В отечественной литературе тьюторинг рассматривается и как «форма профессионального *сопровождения* и поддержки педагога в процессе повышения квалификации, применение которого создает условия, обеспечивающие развитие субъектности педагога» [58, с. 6;], и как *сопровождение* особого ребенка в общеобразовательной организации с помощью проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной программы [103; 106].

Четкое определение функций, реализуемых тьютором, позволит скоординировать круг его деятельности, ее содержание, основные направления и формы. Рассмотрим некоторые из них.

*Координационно-организационная функция.* Тьютор организует взаимодействие между членами академической группы, координирует и направляет деятельность актива группы, выстраивает взаимодействие группы со структурными подразделениями вуза, создавая тем самым условия для успешной адаптации и самореализации студентов.

*Диагностическая функция* может включать в себя изучение склонностей, индивидуальных особенностей и направленности личности, выявление лидерских качеств, профессиональных потребностей студентов, а также анализ «проблемного поля» и социально-педагогических условий их развития.

*Прогностическая функция* – выстраивание дерева целей, определение перспектив профессионального становления и развития через включение студентов в различные виды общественной, культурно-просветительской и научно-исследовательской работы.

*Охранно-защитная функция* связана с оказанием социально-педагогической поддержки, помощи в саморазвитии, самопознании, самоорганизации, самореализации, а также в психологической поддержке и защите прав студентов.

*Организационно-коммуникативная функция* направлена на формирование у студентов культуры взаимоотношений на основе гуманистических позиций, толерантности и демократичности как внутри группы, так и в системе внешних взаимодействий с обучающимися различных образовательных учреждений, населением микрорайона.

*Профессионально-просветительская функция* – ознакомление студентов с инфраструктурой их будущей профессиональной деятельности, включение их в разнообразные виды профессиональной и социально значимой деятельности с учетом требований к будущей профессии.

Л. Д. Столяренко выделяет психологические аспекты взаимодействия тьютора со студентами, особо отмечая важность сферы профессионально-педагогического общения. Ученый считает, что широкая контактность – основная особенность деятельности тьютора, во многом определяющая ее успех. Умение устанавливать деловые контакты с преподавателями, работающими с группой, общественными организациями, различными службами способствует профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса в группе, развитию мотивации к избранной специальности, общественной активности студентов. «Значительная часть педагогических трудностей, – отмечает Л. Д. Столяренко, – обусловлена не столько недостатком научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры» [97, с. 489].

Реализация рассмотренных функций возможна через определенные формы работы тьютора. В педагогической литературе представлены следующие формы его деятельности:

– *Работа тьютора по адаптации студентов первого курса* – это одна из важнейших форм работы, которая в определенной мере определяет дальнейшую судьбу студента. В процессе этой работы тьютор должен приложить большое количество усилий, чтобы добиться по-настоящему положительного результата. Данная форма работы включает сбор и анализ информации о студентах как заочно (по личным делам), так и очно (в про-

цессе общения); выбор актива группы (старосты, профорга, культорга) и помощь в создании в группе атмосферы доброжелательности, товарищества и взаимопомощи; регулярное проведение с группой встреч по поводу обсуждения и решения различных вопросов и проблем. Встречи тьютора с группой помогают первокурсникам правильно сориентироваться в новой для них обстановке, способствуют их становлению как патриотов университета, кафедры, знакомят первокурсников с традициями вуза.

– *Помощь студентам в учебе и профессиональном росте.* В обязанности тьютора входит анализ итогов экзаменационных сессий и контроль за текущей успеваемостью студентов, как по итогам промежуточных аттестаций, так и по текущей информации преподавателей, ведущих занятия в группе. По итогам промежуточных аттестаций должны проводиться собрания в группах, беседы с отстающими студентами, в необходимых случаях должны оповещаться их родители. С другой стороны, по итогам сессий, могут посылаться письма с благодарностью родителям наиболее отличившихся студентов. По итогам промежуточных аттестаций должны проводиться заседания выпускающих кафедр, на которых тьюторы должны отчитываться о своей работе, на них же приглашаются и преподаватели общих кафедр. В свою очередь члены совета тьюторов должны участвовать в заседаниях общих кафедр. Таким образом, на наш взгляд, возможно добиться координации усилий тьюторов и преподавателей-предметников. Основным эффектом промежуточные аттестации дают на первых двух курсах. На старших курсах обычно меняются приоритеты учебной работы тьюторов. Больше внимание тьюторы начинают уделять студентам, привлекая их к научно-исследовательской работе, к посещению факультативных курсов, научных семинаров и конференций, тематических выставок. Именно тьютор, преподаватель выпускающей кафедры, первым пытается разглядеть в своих студентах будущих специалистов, и часто под его руководством они делают свои первые шаги в науке.

– *Помощь студентам в трудоустройстве* – это еще одно очень ответственное направление работы тьюторов, причем работы не эпизодической, а непрерывной. Ее результаты во многом характеризуют эффективность труда всего коллектива университета. Известно, что работодатели предъявляют весьма высокие требования к молодым специалистам. В этой связи задача тьюторов – правильно сориентировать студентов, учитывая ситуацию на рынке труда. С учетом этого тьюторы и должны вести свою работу. Они должны объяснять студентам, начиная с 1-го курса, требова-

ния, которые предъявляют работодатели, помогать студентам освоить навыки самостоятельной работы, изучить компьютерные технологии, вовлекать их в научную работу, помогать выбрать направление будущей деятельности. Тьютор может привлекать студентов к участию в работе ярмарки вакансий, помогать правильно заполнять резюме, а в ряде случаев оказывать непосредственную помощь в трудоустройстве.

– *Патриотическое воспитание студентов.* Реализация патриотического воспитания, на наш взгляд, может начинаться с воспитания корпоративного патриотизма. Прививая любовь к своей специальности, профессии, вузу, подчеркивая неразрывность интересов специальности и государства, тьютор может в итоге воспитать патриотов своей Родины. Фактически вся работа большого коллектива вуза будет способствовать формированию этого мировоззрения. Однако особенно можно выделить такие формы работы как тематические часы, посещение музея университета, экскурсии по историческим местам, привлечение студентов к подготовке и проведению юбилеев выдающихся ученых, конференций, участие студентов в конкурсах научных работ разных уровней.

Как уже отмечалось в предыдущем параграфе основной технологией совместной деятельности тьютора и тьюторанта является *технология психолого-педагогического сопровождения*. Тьюторское сопровождение играет ведущую роль в профессиональном становлении обучающегося.

Изначально под сопровождением понимали такой подход, который отличался персонализацией и ориентацией на личность, которая могла совершать выбор вектора своего профессионального роста. Впоследствии стало ясно, что различные внешние социальные обстоятельства оказывают влияние на процесс такого выбора, вследствие чего у личности появляется диапазон альтернативных решений.

«Под процессом сопровождения следует понимать совокупность мероприятий, которые направлены на личность, но при этом дают ей возможность самостоятельного принимать решения и брать на себя ответственность за собственный выбор и его претворение в жизнь» [100, с. 17]. Сопровождение можно рассматривать с нескольких позиций: как процесс, как метод, как технологию. Но при любом подходе сопровождение характеризуется тем, что сопровождающий создает некие благоприятные условия для субъекта, в которых тот может принимать максимально лучшие для себя решения и совершать выбор, исходя из условий, в которых он пребывает на текущий период времени.

Объектом тьюторского сопровождения является персонализированная образовательная траектория профессионального роста обучаемого, а предметом – его личностное и профессиональное развитие в контексте качества образовательных услуг в организации. Нелинейность и многообразие траекторий развития определяют основные функции наставника в процессе сопровождения обучаемых: 1) формирование личности обучаемых: помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее [66]; 2) превентивное научение ребенка/взрослого самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут; 3) перманентно готовить адекватно реагировать на ситуации эмоционального дискомфорта [106]; 4) оказание помощи сопровождаемому увидеть в себе то, чего он не видит в себе сам; 5) проектирование и реализация условий для личностного роста ребенка/взрослого.

Сопровождение реализуется в совместной деятельности сопровождаемого (обучающегося) и сопровождающего (тьютора), которая представляет собой субъект-субъектное общение, разрушение которого воспринимается как угроза профессиональной и персональной идентичности сопровождаемого. При этом важно при персонализированном подходе учитывать личные и профессиональные планы и возможности, актуальные компетенции отдельного обучаемого и гармонизировать цели тьютора и цели обучаемого.

Концепция разработки персонализированной образовательной траектории базируется на ряде принципов:

- согласованность сфер труда и образования: учет потребностей работодателей в соответствующих компетенциях работников на этапе формирования персонализированной образовательной траектории обучаемого;
- сформированность компетентностного портрета / компетентностной модели обучаемого, будущего работника, на основе потребности работодателя в квалификации специалиста на рынке труда;
- соответствие требований работодателей с содержанием образовательных программ (при необходимости целесообразно скорректировать существующие за счет модульной организации образовательных программ);
- нелинейность, вариативность и многовекторность конвергентного образовательного пространства, сочетающего обычную, дополненную и виртуальную реальность;

- осознанность свободы выбора траектории персонального развития обучаемым;
- целенаправленность траектории персонального развития, ясное виденье цели;
- согласованность профессиональной цели и цели получения образования с целью жизненного пути, жизненными стратегиями, основанными на ценностях;
- процессный характер реализации персонализированной образовательной траектории;
- «неравномерность продвижения по траектории персонального развития» [66, с. 124];
- ценность взаимодействия обучаемого и тьютора, партнерских доверительных отношений, гармонизации их целей в движении к значимому результату;
- периодичность мониторинга потребностей работодателей в востребованных профессиональных компетенциях обучаемого.

Проблемы формирования траекторий персонального развития молодежи привлекают внимание исследователей особенно в последние годы, когда стратегическое планирование и видение будущего осложнено нестабильностью и неопределенностью современного мира. Условия, в которых происходит такое формирование, определяются развитием экономики, политики, науки, технологий, системы образования, состоянием рынка труда и др. Отметим также, что события 2020 года принесли в систему образования неожиданный эксперимент, в который оказались массово вовлечены педагоги и обучающиеся всех уровней образования, – глобальный процесс цифровизации, незамедлительный переход к новым форматам обучения, разрушение привычной модели коммуникации со студентами. Как справедливо отметил А. М. Кондаков, «мы явились свидетелями наиболее масштабного образовательного эксперимента в истории человечества, охватившего 90% детских садов, школ, колледжей и университетов мира. Общий охват учащихся превысил 1,75 млрд. человек, плюс более 200 млн. педагогов» [57]. И можно с уверенностью сказать, что образование, каким мы его знали, никогда не будет прежним. Эти процессы обозначили новые задачи перед системой образования:

- повышение гибкости и мобильности образования, обеспечение качества средствами онлайн-обучения, учет разнообразных потребностей и возможностей обучаемых, создание индивидуальных программ обучения,

в том числе виртуальных персонализированных программ для достижения целей роста каждого студента;

– изменение позиции «преподаватель – студент», в которой студент проявляет свою активность как субъект, готовый осмыслить собственный опыт, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения, а также представления о личностном и профессиональном самоопределении и саморазвитии, а преподаватель видит свою задачу в создании условий для стимулирования мотивации к реализации целей обучаемого;

– изменяются соответственно и образовательные форматы. Востребованным форматом образования студентов вуза внутри образовательной организации сегодня становится персонализированное обучение, когда сам субъект развития делает осознанный выбор направления (трека) развития из возможных альтернативных вариантов [100, с. 11]. Найти свои практики – и есть задача личной траектории развития.

Студенты вуза, будущие педагоги, должны обладать не только глубокими профессиональными знаниями и умениями, но и качествами, определяющими ценностное отношение к своей профессии, готовность к построению профессиональной карьеры, умение быстро реагировать на происходящие изменения в профессиональной деятельности, готовность к творческому самосовершенствованию. Эти качества определяют осмысленное профессиональное самоопределение и становление.

Профессиональное становление личности – «это динамичный, поэтапный, управляемый процесс, включенный в систему профессиональной социализации личности» [91, с. 272]. В условиях вуза процесс профессионального становления студентов происходит поэтапно: профессиональное самоопределение, профессиональное обучение, профессиональное развитие обучающегося и реализация личности в профессиональной деятельности на производстве, профессионализм, приобретение навыка, опыта деятельности, понимание, что ты умеешь это делать. Однако содержание каждого этапа профессионального становления индивидуально для каждого обучающегося, поскольку индивидуальны возможности и способности каждого из них. Поэтому встает вопрос о новом формате профессионального становления на этапе профессионального обучения студента вуза – персонализированное обучение, целевой ориентацией которого является психолого-педагогическое сопровождение персонализированного образовательного маршрута обучаемого.



В докладе Правительства РФ Федеральному собранию России «О реализации государственной политики в сфере образования» [26, с. 8–9], в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2018-2025 годы» [21, с. 15] отмечается задача обеспечения «развития индивидуальных подходов к обучению через выстраивание индивидуальных образовательных траекторий». Инструментом, который может быть использован для решения данной задачи, является персонализированный образовательный маршрут обучающегося, который предполагает оптимальную стратегию обучения студента и поэтапную ее реализацию при сопровождении студента опытным преподавателем, наставником.

Е. В. Лебедева и Д. П. Заводчиков решение проблемы качества профессиональной подготовки видят в методологии прогнозирования, планирования и реализации индивидуальной трансспективы студента, под которой они понимают способность человека сознательно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем: из прошлого – через настоящее – в будущее. Профессиональная трансспектива, по мнению авторов, – это «целостное восприятие личностью траектории своего профессионального развития. Именно профессиональная трансспектива с наибольшей полнотой раскрывает способность человека соотносить индивидуальные стратегии самоорганизации во времени с системой внешних требований и лимитов, исходящих от социума и профессии» [60, с. 455].

Дж. Девин развитие образования связывает с неизбежным развитием медиа ресурсов и цифровых технологий, которые будут действовать как «катализатор трансформации школьного образования». Он отмечает, что образование к 2030 году будет «в высшей степени персонализированным, но также и высоко социализированным». Дж. Девин пишет: «Персонализация станет реальностью во всех сферах жизни, и для наших детей это будет означать персонализированную, индивидуальную учебную программу с акцентом на вовлеченность в активное экспериментальное обучение, сочетающее индивидуальные и командные занятия» [117].

А. М. Кондаков спрогнозировал несколько этапов дальнейшего развития цифрового образования. Первый этап – обучение в удаленном доступе (март-май 2020 года) – уже пройден. Второй этап (2020/2021 учебный год) продемонстрирует все более расширяющееся применение современных цифровых инструментов и технологий, обеспечивающих разнообразное взаимодействие, многообразие форм и видов деятельности участников образовательных отношений. Именно на этом этапе, отмечает ученый,

«будет происходить оптимизация доставки контента до конечного пользователя и его *персонализация* на основе расширяющегося использования инструментов искусственного интеллекта» [57]. Третий этап (2022/2024 гг. и далее) видится как командное взаимодействие в общей конвергентной образовательной среде, обеспечивающей максимальную персонализацию процессов учения и обучения [57].

Отечественные ученые отмечают те трудности и проблемы, которые стоят перед образованием при смене парадигмы образовательного процесса. «В нашей стране практическое изучение возможностей персонализированной, результативной организации образовательного процесса ведется пока лишь отдельными группами энтузиастов.<...> Опыт показывает, что это длительный и трудоемкий процесс, для успеха которого нужна развитая цифровая среда, готовность педагогического коллектива к переменам, включенность учащихся, всесторонняя поддержка родителей и местного сообщества» [101, с. 34].

Имеющиеся работы носят единичный характер и опираются на стремление отдельных педагогов повысить результативность учебной работы. Так, профессор НИУ ВШЭ А. Ю. Уваров видит современную «школу с персонализированной, ориентированной на результат моделью организации образовательного процесса (которая расширяет границы привычной классно-урочной системы)» [108].

Проектирование и реализацию персонализированной образовательной траектории обучающегося, на наш взгляд, целесообразно начинать с изучения базовых ценностей личности. Исследование жизненных ценностей человека позволяет выявить причины поступков, действий, мотивы его деятельности. Это, в свою очередь, поможет тьютору определить основные (базовые) моменты, на которые можно опираться в планировании и реализации образовательного маршрута. В ряде исследований показано, что сила мотива и эффективность деятельности человека зависят от того, насколько ясно осознается человеком цель, смысл деятельности. Ценности являются специфической формой смысловых образований в личностных структурах, а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности.

Диагностика жизненных ценностей обучающихся, направленная на выявление проблем мотивации, с целью лучшего понимания важности различных жизненных сфер деятельности, была проведена на практических занятиях по дисциплинам «Технологии самоорганизации и саморазвития»,

«Психология профессионального образования», «Основы коррекционно-развивающей работы» в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (РГППУ). В исследовании приняли участие 75 студентов очной формы обучения 1-3 курсов Института психолого-педагогического образования и Института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ.

В качестве диагностической методики был выбран морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной, позволяющий определить мотивационно-ценностную структуру личности. Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под термином «ценность» мы понимаем отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его как важного, имеющего жизненную важность. Анализ мотивационной сферы обучающихся проводился по следующим жизненным ценностям:

1. Развитие себя, т.е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.

2. Духовное удовлетворение – руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.

3. Креативность – реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

4. Активные социальные контакты, т.е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.

5. Собственный престиж – завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

6. Высокое материальное положение – обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

7. Достижение – постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. Сохранение собственной индивидуальности, т.е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Для анализа были взяты все обозначенные в методике ценности, поскольку каждая из них имеет большое значение для формирования прогностических компетенций.

Как отмечает Г. Н. Зеленко, «профессиональная деятельность педагога не может быть достаточно качественной без сформированности прогностической компетентности» [43]. Более того, многие исследователи сегодня отмечают, что проблематика социальной эффективности образования вряд ли может быть раскрыта адекватным образом без реализации прогностической функции образования. Характерной особенностью нового этапа в развитии науки является включение прогнозов в само содержание научных теорий, в том числе и педагогических. Поэтому формирование прогностической компетентности специалиста рассматривается как механизм обеспечения эффективной прогностической деятельности в образовании.

В современной педагогической науке различают понятия компетентность и компетенция, акцентируется внимание на том, что компетентность – производное, вторичное по отношению к компетенции понятие. По мнению Г. К. Селевко, компетентность – это интегральное качество личности, проявляющееся в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения, а компетенция отражает образовательный результат, выражающийся в подготовленности выпускника к определенным действиям [92].

Терминальные ценности реализуются по-разному в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой понимается социальная сфера, где осуществляется деятельность человека. Значимость той или иной жизненной сферы для разных людей неодинакова. В методике выделяются следующие жизненные сферы: профессиональной жизни, образования, семейной жизни, общественной активности, увлечений, физической активности.

Интерпретация результатов проводилась по трем основным сферам, имеющим, на наш взгляд, наибольшее значение при планировании и реализации персонализированной образовательной траектории: профессиональной жизни, образования и общественной активности.

Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка. Самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей, признаваемых в обществе. Но личностные ценности могут и не воспроизводить точную копию ценностей общественных. В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Данная шкала разработана на основе опросника американских психологов Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу. Она позволяет выявить, во-первых, степень зависимости человека от

других людей, во-вторых, выдает ли человек в качестве ответа желаемые, одобряемые всеми общественные ценности или свою индивидуальную (а не эталонную) систему жизненных ценностей. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого (на вербальном уровне) соответствует одобряемому образцу. Введение шкал физической активности и шкалы достоверности определило структуру опросника в 112 вопросов.

Результаты по шкале «Жизненные ценности» обучающихся 1 курса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общее количество выборов обучающихся 1 курса по шкале «Жизненные ценности» в %.

Жизненные ценности	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Развитие себя	<b>56</b>	40	4
Духовное удовлетворение	<b>68</b>	20	12
Креативность	<b>52</b>	20	28
Социальные контакты	<b>60</b>	24	16
Собственный престиж	16	<b>24</b>	60
Достижения	20	<b>56</b>	24
Материальное положение	28	16	<b>56</b>
Сохранение индивидуальности	<b>52</b>	24	24

Большинство ценностей первокурсников имеют низкий и средний уровень значимости. Для студентов 1 курса пока незначимы такие жизненные ценности как развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, сохранение индивидуальности, то есть духовно-нравственные ценности. Возможно, это связано с возрастными особенностями и еще нечетким пониманием сути и содержания своего направления профессиональной подготовки. Средний уровень значимости имеют собственный престиж и достижения. Единственная ценность, имеющая высокий уровень, – это ценность «материальное положение». Приоритетными выступают собственные эгоистические ценности. По результатам диагностики видно, что работа тьютора со студентами первого курса приобретает особое значение именно в контексте формирования и развития основных базовых ценностей как основы формирования будущих прогностических компетенций.

Результаты по шкале «Жизненные ценности» обучающихся 2 курса представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Общее количество выборов обучающихся 2 курса по шкале «Жизненные ценности» в %.

Жизненные ценности	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Развитие себя	44	<b>52</b>	4
Духовное удовлетворение	<b>44</b>	36	20
Креативность	<b>56</b>	44	0
Социальные контакты	<b>52</b>	48	0
Собственный престиж	<b>52</b>	48	0
Достижения	<b>56</b>	44	0
Материальное положение	44	<b>56</b>	0
Сохранение индивидуальности	<b>48</b>	44	8

У второкурсников многие духовно-нравственные ценности также пока находятся на низком уровне значимости. Но на среднем уровне к эгоистической ценности «материальное положение» добавилась духовно-нравственная ценность «развитие себя». Важность психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого тьютором, отмечается и для студентов 2 курса. Они уже имеют общее представление о своей профессиональной подготовке, и начинают осознавать значимость духовно-нравственных ценностей для будущей профессии и формирования компетенций, но им по-прежнему необходима помощь и поддержка в планировании, корректировке и реализации своего образовательного маршрута. Результаты по шкале «Жизненные ценности» обучающихся 3 курса представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Общее количество выборов обучающихся 3 курса по шкале «Жизненные ценности» в %.

Жизненные ценности	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Развитие себя	24	<b>68</b>	8
Духовное удовлетворение	16	<b>72</b>	12
Креативность	12	<b>80</b>	8
Социальные контакты	20	<b>68</b>	12
Собственный престиж	40	<b>56</b>	4
Достижения	20	<b>76</b>	4
Материальное положение	16	<b>64</b>	20
Сохранение индивидуальности	8	<b>64</b>	28

Диагностика жизненных ценностей третьекурсников показала, что и духовно-нравственные, и эгоистические ценности для обучающихся имеют средний уровень значимости. Студенты 3 курса уже выходят на завершающий этап своего обучения и имеют практически полную картину представлений о своей профессиональной деятельности, осознают значимость базовых ценностей для формирования прогностических компетенций. Работа тьютора на старших курсах сводится к координированию и наблюдению за профессиональным становлением обучающихся, а также к выведению духовно-нравственных ценностей на более высокий уровень значимости для будущих специалистов. Морфологический тест жизненных ценностей позволяет также оценить уровень значимости той или иной жизненной сферы для человека. Результаты по шкале «Жизненные сферы» обучающихся 1 курса представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Общее количество выборов обучающихся 1 курса по шкале «Жизненные сферы» в %.

Жизненные сферы	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Сфера профессиональной жизни	36	<b>56</b>	8
Сфера обучения и образования	32	<b>56</b>	12
Сфера общественной жизни	<b>60</b>	32	8

Для первокурсников сферы профессиональной жизни и обучения и образования имеют средний уровень значимости в силу присутствия данных сфер в их жизни, возрастных особенностей, осознания значимости данных сфер для себя. Сфера общественной жизни, как осознание значимости своей профессиональной деятельности для общества, возможности принести пользу людям, пока находится на низком уровне. Результаты по шкале «Жизненные сферы» обучающихся 2 курса представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Общее количество выборов обучающихся 2 курса по шкале «Жизненные сферы» в %.

Жизненные сферы	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Сфера профессиональной жизни	32	<b>60</b>	8
Сфера обучения и образования	32	<b>56</b>	12
Сфера общественной жизни	32	<b>60</b>	8

Студенты 2 курса отмечают средний уровень значимости всех сфер. Есть осознание их значимости для будущей профессиональной деятельности.

Таблица 6 – Общее количество выборов обучающихся 3 курса по шкале «Жизненные сферы» в %.

Жизненные сферы	Низкий (0-3), %	Средний (4-7), %	Высокий (8-10), %
Сфера профессиональной жизни	12	32	<b>56</b>
Сфера обучения и образования	32	<b>60</b>	8
Сфера общественной жизни	20	<b>48</b>	32

Обучающиеся 3 курса отмечают средний уровень значимости для сфер обучения и образования и общественной жизни. И на первый план выходит сфера профессиональной жизни.

В процессе психолого-педагогического сопровождения персонализированного образовательного маршрута обучающихся рекомендуем придерживаться определенной последовательности.

На первом этапе тьютор обращает внимание, прежде всего на ключевые прогностические компетенции: знания основных этапов прогнозирования, его процессуальной основы, категориального аппарата; действия по сбору, отбору, анализу, обобщению, синтезу, сохранению, передаче информации, т.е. то, что составляет прогнозный фон; способности обучаемых выбирать пути работы с информацией и ее усваивать согласно собственным особенностям восприятия, освоения наиболее удобных для своей работы информационных технологий, понимать и выбирать приемлемые для себя (*информационно-прогностическая* компетенция). Именно на первом этапе необходимо сообщить сведения по разработке основных видов прогнозов, способности видеть и понимать знания прогностических методов, основных видов прогнозирования, а также организовать участие обучающихся в деятельности по определению основных направлений приложения прогнозирования к собственной учебной, профессиональной и другим видам деятельности и в разных жизненных сферах (*операционно-прогностическая* компетенция). Тьютор на конкретных примерах показывает использование различных приемов при прогнозировании производственной ситуации, объясняет последовательность действий, выбор доказательств, возможные варианты и т.д. Обучаемые усваивают образцы выполнения определенных действий и операций.



Второй этап характеризуется приобщением к творческому использованию основных способов и приемов поисковой деятельности при решении прогностических задач. Обучаемые применяют усвоенные эвристические приемы и методы в новых условиях. Они должны осознать собственный стиль деятельности, участие в деятельности по оценке своих психологических характеристик и соотнесению их с параметрами разрабатываемых прогнозов, способности максимально адекватно соотносить результаты своей работы в контексте прогнозирования (*оценочно-прогностическая компетенция*).

На третьем этапе они должны самостоятельно использовать эвристические методы при решении различных задач, определять научную основу той или иной производственной ситуации и возможные последствия. Принятие решения – это процесс выбора одного из множества возможных способов действия, который больше других удовлетворяет целям обучения в конкретной учебно-педагогической ситуации. Умение принимать обоснованное решение, научно предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную (в аспекте непрерывного профессионального образования) и профессиональную траекторию, результаты прогностической деятельности, обеспечивающие профессиональные потребности личности и социума в данной ситуации прогнозирования обеспечивают качество профессиональной (исследовательской) деятельности (*организационно-прогностическая компетенция*). Владение прогностической компетентностью и соответствующими компетенциями позволит обучающимся успешно преодолевать затруднения в педагогической деятельности и является необходимым условием становления профессионализма и высокого качества образования.

Таким образом, являясь важным звеном в целостной образовательной системе вуза, тьютор осуществляет комплексный подход к воспитанию и профессиональной подготовке будущих специалистов, он выполняет важнейшую функцию в развитии личности студента: помогает в определении векторов развития обучающегося, в навигации и реализации образовательного маршрута.

Подводя итог, важно отметить, что персонализированное обучение и разработка персонализированных образовательных траекторий личностного и профессионального развития обучающихся в условиях вуза – актуальная задача, стоящая сегодня перед образованием. Для ее реализации требуются определенные ресурсы образовательной организации: организационные,

кадровые, учебно-методические, цифровые образовательные ресурсы – все, что создает специальные условия для самостоятельной реализации образовательной программы обучаемого и его развития. Со стороны работодателя также требуются определенные ресурсы: информация о перспективных задачах организации, перечень востребованных на данном этапе компетенций, информация о профессиональных дефицитах обучаемого.

Внедрение новых образовательных практик, новых форматов обучения – это процесс, требующий от педагогического сообщества серьезной перестройки стратегий и направлений подготовки в новых условиях, а от обучаемых – сформированной последовательности целей личностного развития, развитой способности к освоению новых компетенций, готовности к полноценной учебной деятельности.

## Заключение

Тенденции во всем мире свидетельствуют о том, что будущее образования – за персонализированным обучением, индивидуальными образовательными траекториями, образовательной средой, стимулирующей учение. Учебная деятельность, движущей основой которой является личностный смысл и внутренняя мотивация, что впоследствии отражается на качестве обучения, невозможно без персонализации субъекта. Поэтому использование персонализированного подхода рассматривается в числе успешных образовательных реформ образования в ближайшем десятилетии по отношению ко всем уровням образования.

Обращение к проблемам образования, решение которых представлено в монографии, важно не только для удовлетворения образовательных потребностей молодых людей, нацеленных на приобретение востребованных компетенций, чтобы компетентно решать жизненные проблемы, уверенно чувствовать себя в быстро меняющемся мире, отвечать на вызовы XXI века, но необходима и для удовлетворения потребности экономики в работниках с качественно новыми характеристиками, способных решать комплексные профессиональные проблемы и готовых к инновационной деятельности не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня. Ее игнорирование может привести к неспособности будущих выпускников образовательных организаций адаптироваться в жизни и профессии, реализовать свой личностно-профессиональный потенциал в условиях цифровых вызовов реальности и будущего.

Между тем сложность решения проблем персонализированного образования тормозит его развитие в массовой практике. Основное препятствие заключается в том, что полноценное персонализированное образование требует работы целой команды высококлассных специалистов, определенных ресурсов образовательной организации: организационных, кадровых, учебно-методических, цифровых образовательных ресурсов – всего, что создает специальные условия для самостоятельной реализации образовательной программы и развития обучаемого. Появление цифровых технологий в сфере образования кардинально изменило ситуацию, и педагоги и ученые вновь обратились к разработке и реализации персонализированных образовательных траекторий обучающихся, спроектированных на основе их мотивации к обучению, позитивных установок, состоятельности и ориентированных на самореализацию в будущей профессиональной деятельности.

Внедрение цифровых технологий в сферу образования предоставляет дополнительные возможности для реализации персонализированного обучения, появляются возможности для его внедрения в широкую образовательную практику. Предлагаемые авторами монографии исследования позволяют в развивающейся цифровой образовательной среде перейти от традиционной системы обучения к персонализированной, ориентированной на результат организации образовательного процесса, которая помогает на новом уровне решать проблемы повышения качества обучения и воспитания.

Важен и второй аспект обращения к проблеме персонализированного образования. Результатом персонализированного образования является не только самореализация обучающихся в учебной деятельности, но и проектирование прогнозирования ими своего социально-профессионального будущего. Социально-экономические условия, многообразие видов профессиональных квалификаций, а также индивидуальные характеристики обучающихся порождают многообразие потенциальных траекторий становления и карьерных ориентаций. Выбор из множества возможных траекторий развития возможен путем прогнозирования стратегий достижения желаемого образа профессионального будущего, реализуемых в персонализированной траектории профессионального становления обучающегося.

В образовательных организациях к настоящему моменту этот процесс только начинается в качестве эксперимента в отдельных регионах России. Все это подчеркивает актуальность и новизну исследований, представленных в данной монографии.

## Библиографический список

1. *Абабков В. А.* Адаптация к стрессу: основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков. Москва: Пере; Санкт-Петербург: Речь, 2004. 166 с.
2. *Актуальные проблемы методологии научно-педагогических исследований: монография / И. В. Роберт, В. В. Сериков, Т. Ш. Шихнабиева.* Омск: Изд-во ОмГА, 2020. 192 с.
3. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
4. *Абульханова К. А.* Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 304 с.
5. *Андрюхина Л. М.* Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. М. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахмедов // Образование и наука. 2020. № 22 (3). С. 116-147.
6. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. Москва: Наука, 1977. 380 с.
7. *Асмолов А. Г.* Образование впереди перемен: школа неопределенности / А. Г. Асмолов. URL: <https://postnauka.ru/talks/84112>
8. *Асмолов А. Г.* Нам нужен тот, кто объяснит, что происходит / А. Г. Асмолов // Профессиональное Интернет-издание «Психологическая газета». 29.06.2020. Режим доступа: <https://psy.su/feed/8346/>
9. *Атлас новых профессий.* Москва, 2015. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Atlas-novyh-professij-ASI.pdf>
10. *Белоусова С. А.* Формирование системы менеджмента качества проектной деятельности образовательной организации / С. А. Белоусова // Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2016. 494 с.
11. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
12. *Благова М. А.* Факторы и условия формирования прогностической компетенции будущих специалистов сервиса / М. А. Благова // Вестник Университета. 2015. № 5. С. 283–288.
13. *Блинов В. И.* Базовые ценности профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 4–15.

14. *Большой энциклопедический словарь* / гл. ред. А. М. Прохорова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Большая Рос. энцикл.; Санкт-Петербург: Норинт, 1999. 1456 с.
15. *Бурлачук Л. Ф.* Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. Москва: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
16. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие / А. А. Вербицкий. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
17. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика / Б. С. Гершунский. Москва: Флинта Наука, 2003. 768 с.
18. *Головаха Е. И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. Киев: Наукова думка, 1998. 144 с.
19. *Головаха Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. Киев: Издательство «Наукова думка», 1984. 208 с.
20. *Горюнова Л. В.* Событийность как основа современного образования / Л. В. Горюнова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 1. С. 38–44.
21. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг.* Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (с изм. 29 марта 2019 г.). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/download/>
22. *Грачев В. В.* Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / В. В. Грачёв. Москва, 2007. 40 с.
23. *Даутова О. Б.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута ученика в условиях введения ФГОС ОО: учебно-методическое пособие / О. Б. Даутова, О. К. Абдулаева, Е. В. Алабина, М. Н. Битюкова; под ред. О. Н. Крыловой. Санкт-Петербург: КАРО, 2019. 224 с.
24. *Дерябина В. А.* Психологическое время как форма самоопределения личности / В. А. Дерябина, Ю. И. Дерябин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 5. С. 257–260.
25. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег. Москва: Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
26. *Доклад* Правительства Российской Федерации Федеральному Соб-

ранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. Москва, 2020. 185 с. URL: <http://static.government.ru/media/files/TqYc5WPreBUOgYaya15z5siRjBU6sdV0.pdf>

27. *Ермаков Д. С.* Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 56 с.

28. *Ермаков Д. С.* Шкалирование учебных целей в персонализированной модели образования: методическое пособие / Д. С. Ермаков. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 48 с.

29. *Ермаков Д. С.* Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2020. 44 с.

30. *Журавлев Г. Е.* Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию / Г. Е. Журавлев // Вероятностное прогнозирование деятельности человека / под. ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. Москва: Наука, 1977. С. 22–59.

31. *Заводчиков Д. П.* Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов / Д. П. Заводчиков, П. О. Манакова // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 116–135.

32. *Загвязинский В. И.* Общая панорама педагогического исследования: постановочный этап / В. И. Загвязинский // Образование и наука. 2014. № 8 (117). С. 4–18.

33. *Зеер Э. Ф.* Навигационные средства как инструмент сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории / Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Журлова // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 3. С. 77–93.

34. *Зеер Э. Ф.* Нейротехнологии в профессиональном образовании: рефлексия их возможностей / Э. Ф. Зеер, Ю. А. Сыченко, Е. В. Журавлева // Педагогическое образования в России. 2021. № 3. С. 8–16.

35. *Зеер Э. Ф.* Персонализированная учебная деятельность как фактор подготовки обучающихся к профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 104–114.

36. *Зеер Э. Ф.* Прогнозирование профессионального будущего личности: профессионалогический аспект / Э. Ф. Зеер // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики:

материалы Всероссийской научно-практической конференции, Первоуральск, 12 марта 2020 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2020. С. 10–17.

37. *Зеер Э. Ф.* Прогнозирование профессионального будущего как условие преодоления его асимметрии / Э. Ф. Зеер // *Путь науки.* 2014. Т. 2. № 9 (9). С. 113–115.

38. *Зеер Э. Ф.* Профессиология: психологический контент: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. Москва: ИНФРА-М, 2019. 194 с.

39. *Зеер Э. Ф.* Психология прогнозирования профессионального будущего личности / Э. Ф. Зеер // *Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 21 ноября 2014 г.* Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2014. С. 49–59.

40. *Зеер Э. Ф.* Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, Э. Э. Сыманюк // *Новое в психолого-педагогических исследованиях.* 2020. № 1 (57). С. 73–88.

41. *Зеер Э. Ф.* Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // *Известия УрФУ.* 2021. № 3. С. 124–132.

42. *Зеер Э. Ф.* Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего / Э. Ф. Зеер, Н. Г. Церковникова, В. С. Третьякова // *Образование и наука.* 2021. Т. 23. № 6. С. 153–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-153-184.

43. *Зеленко Г. Н.* Прогностическая компетентность педагога / Г. Н. Зеленко // *Вестник СГУТиКД.* 2011. № 4 (18). С. 133–136.

44. *Зиброва С. В.* Профессиональное сознание: репрезентация и образ профессии: диссертация ... кандидата психологических наук / С. В. Зиброва. Красноярск, 1999. 122 с.

45. *Зимняя И. А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И. А. Зимняя // *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн. / под общ. ред. И. А. Зимней.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. Кн. 1. С. 244–252.



46. *Зинченко В. П.* Человек в пространстве времён / В. П. Зинченко // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23–50.
47. *Инновационные процессы в образовании.* Тьюторство: в 2-х ч. Часть 1: учебное пособие для СПО / под ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 198 с.
48. *Исаев Е. И.* Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 3–11.
49. *Казакова Е. И.* Персонализированная модель образования: методическое пособие / Е. И. Казакова, Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов // Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 36 с.
50. *Каргина З. А.* Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований / З. А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. 2015. № 2. С. 172-187.
51. *Керимов Т. Х.* Цифровизация общества: модуляция, время, субъективация / Т. Х. Керимов // Известия Уральского федерального университета. Серия 3. Общественные науки. 2019. Т. 14. № 3 (191). С. 5–17.
52. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Москва: Академия, 2014. 302 с.
53. *Ковалева Т. М.* Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова // Москва-Тверь: «СФК-офис», 2012. 246 с.
54. *Ковалева Т.* Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов / Т. Ковалева, Н. Рыбалкина. URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/65>
55. *Ковальчук М. В.* Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее / М. В. Ковальчук // Российские нанотехнологии. Т. 6. № 1-2. 2011.
56. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
57. *Кондаков А. М.* Уроки пандемии: новая реальность / А. М. Кондаков // Вести образования. 26.06.2020. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2020/6/26/Iniciativa\\_FGOS\\_40/13654-uroki\\_pandemii\\_novaya\\_realnost](https://vogazeta.ru/articles/2020/6/26/Iniciativa_FGOS_40/13654-uroki_pandemii_novaya_realnost)

58. *Коротаева Е. В.* Возможности тьюторинга в процессе повышения квалификации педагогов / Е. В. Коротаева, К. С. Шумакова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1 (10). С. 5–10.

59. *Кузнецов Н. В.* Изменение структуры занятости и профессионально-квалификационных требований в эпоху цифровизации экономики / Н. В. Кузнецов // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27992>

60. *Лебедева Е. В.* Профессиональная идентичность и транспектива профессионального развития будущих педагогов / Е. В. Лебедева, Д. П. Заводчиков // Научный диалог. 2018. № 12. С. 453–464.

61. *Лебедева Е. В.* Проблема формирования временной транспективы профессионального развития будущих специалистов в современных условиях / Е. В. Лебедева // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции / под науч. ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова. Екатеринбург, 25 ноября 2015 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2015. С. 102–109.

62. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

63. *Личностно-ресурсное* картирование как средство работы тьютора и не только...: коллективная монография / под науч. ред. Т. М. Ковалевой. Москва, 2018. 104 с.

64. *Лукша П.* Будущее образования: глобальная повестка дня: Краткое изложение результатов / П. Лукша, Д. Песков. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>

65. Лукьянова М. И. К вопросу о развитии прогностической компетентности специалистов / М. И. Лукьянова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. 2010. № 3 URL: [http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogical\\_science\\_autors\\_lukjanova](http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_autors_lukjanova)

66. *Львов Л. В.* Управление проектируемой траекторией профессионального развития как условие эффективности опережающей профессиональной подготовки / Л. В. Львов, В. А. Головачева // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 1. С. 120–128.

67. *Малинецкий Г. Г.* Доклад о перспективах РФ. URL: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf>.

68. *Митрошина Т. М.* Социальное продюсирование как новая педагогическая технология: сайт Тьюторской ассоциации. 2009. URL: <http://www.thetutor.ru/pro/articles09.html>
69. *Новая* технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-аналитический доклад. Москва: Центр стратегических разработок, 2017. 136 с.
70. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: «Эгвес», 2002. 320 с.
71. *Обносков В. Н.* Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию / В. Н. Обносков // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28–36.
72. *Об утверждении* единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Минздравсоцразвития от 26.08.2010 (ред. от 31.05.2011) № 761н. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-26082010-n-761n/>
73. *Основы* деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская. Москва: Образование Сервис, 2004. 608 с.
74. *Остапенко А. А.* Хронотоп как перекресток прошлого и будущего, настоящего и... «понарошечного» / А. А. Остапенко // Культурно-историческая психология. 2010. Том. 6. № 1. С. 2–6.
75. *Пантелеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. Москва: МГУ, 1991. 110 с.
76. *Пантелеев С. Р.* Самоотношение / С. Р. Пантелеев // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003. С. 208–242.
77. *Персонализированная* модель образования: методическое пособие. Москва: АНО «Платформа новой школы», 2019. 36 с.
78. *Петрова В. Н.* Образ будущего и профессиональная успешность / В. Н. Петрова // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Вып. 4. С. 251–260.
79. *Пинская М. А.* Компетенции «4К»: Формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / М. А. Пинская, М. А. Михайлова. Москва: Корпорация «Русский учебник», 2019. 76 с.
80. *Плаксина Л. Т.* Особенности реализации обучения на основе модульной технологии в корпоративном учебном центре / Л. Т. Плаксина,

А. И. Лыжин, Б. Н. Гузанов и др. // Международный журнал инженерной педагогики. 2021. № 11 (2). С. 118–134.

81. *Приказ* Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 года № 10 н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». URL: <http://docs.cntd.ru/document/420390300>

82. *Присяжная А. Ф.* Реализация акмеологического подхода в формировании прогностической компетентности будущих педагогов / А. Ф. Присяжная. Москва: МПГУ, 2006. 153 с.

83. *Присяжная А. Ф.* Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная. URL: <http://portalus.ru>, дата публикации: 30 октября 2007 г.

84. *Программа* «Цифровая платформа персонализированного образования для школы»: Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». URL: <https://vbudushee.ru/education/programma-tsifrovaya-platforma-personalizirovannogo-obrazovaniya-dlya-shkoly/>

85. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. Москва: Институт практической психологии, 1996. 256 с.

86. *Расказова Е. И.* Психологические последствия развития информационных технологий / Е. И. Расказова // Национальный психологический журнал. 2012. № 1 (7). С. 81–87.

87. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.

88. *Российская педагогическая энциклопедия* / под ред. В. Г. Панова. В 2-х т. Т.1. Москва: «Большая Российская Энциклопедия», 1993. 607 с.

89. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 713 с.

90. *Савина Н. В.* Методологические основы персонализации образования / Н. В. Савина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 82-90. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10.

91. *Саенко Л. А.* Особенности профессионального становления студентов в вузе / Л. А. Саенко, Т. Г. Затева // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 272–273.

92. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.

93. Семенова Е. А. Особенности и формирование профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Е. А. Семенова. Иркутск, 2003. 21 с.
94. Серкин В. П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. Москва: Аспект-Пресс, 2004. 207 с.
95. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 301 с.
96. Солдатова Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность // Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. Москва: Смысл, 2017. 375 с.
97. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. 542 с.
98. Третьякова В. С. Профессиональное будущее молодежи цифрового поколения России / В. С. Третьякова // Непрерывное образование: теория и практика: материалы II Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 января 2019. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2019. С. 151–156.
99. Третьякова В. С. Теоретико-методологический анализ проблемы профессионального становления и развития личности на этапе профессиональной подготовки / В. С. Третьякова // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 1. С. 61–70. DOI 10.7442/2071-9620-2020-12-1-61-70
100. Третьякова В. С. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / В. С. Третьякова, А. Е. Кайгородова // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 1. С. 10–21. DOI 10.7442/2071-9620-2021-13-1-10-21
101. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с.
102. Турбовской Я. С. Кризис образования: поиск системного решения / Я. С. Турбовской // Профессиональное образование в современном мире. 2016. № 6(1). С. 171–180.
103. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А. В. Мамаева, О. Л. Беляева, С. В. Шандыбо и др.; отв. ред. И. П. Цвелюх, С. В. Шан-

дыбо, Е. А. Черенёва. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. 214 с.

104. *Уваров А. Ю.* Педагогический дизайн / А. Ю. Уваров // Информатика. 2003. № 30. С. 2-31.

105. *Ухтомский А. А.* Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях // Предисл. Г. Цуриковой, И. Кузьмичева, примеч. Л. В. Соколовой. Санкт-Петербург: Петербургский писатель, 1996. 525 с.

106. *Хомутова Е. Б.* Подготовка социального педагога в системе повышения квалификации к сопровождению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. Б. Хомутова. Махачкала, 2018. 196 с.

107. *Хрулев Д. В.* Внедрение элементов персонализированного образования в среднем профессиональном образовательном учреждении / Д. В. Хрулев // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Первоуральск, 12 марта 2020 г. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2020. С. 164–167.

108. *Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования* / А. Ю. Уваров. Москва: НИУ ВШЭ, 2020. 108 с.

109. *Чапаев Н. К.* Этапы осуществления инновационного образовательного процесса / Н. К. Чапаев // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т», 2015. Том I. С. 185–188.

110. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. «Эксмо», 2016. 138 с.

111. *Шумакова К. С.* Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов / К. С. Шумакова // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 134–138.

112. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская // Москва: Сентябрь, 2006. 96 с.

113. *Ялышева А. А.* «Сингапурская» методика обучения. Из опыта обучения английского языка / А. А. Ялышева // Английский язык в школе. 2015. № 4. С. 7–9.

114. *Bray B.* Make Learning Personal: The What, Who, Wow, Where and Why / B. Bray, K. McClaskey. UK: Sage Publications Ltd, 2014. 288 p.

115. *Buckley D.* The Personalization by Pieces Frame work: A Framework for the Incremental Transformation of Pedagogy Towards Greater Learner Empowerment in Schools / D. Buckley, L. Wilson. Cambridge: CEA Publishing, 2006.

116. *Dall'Amico E.* Cross-Country Survey on Soft Skills Mostly Required by Companies to Medium / E. Dall'Amico, S. Verona // High Skilled Migrants. Methodological approach for a common framework of Soft Skills at work. Torino, September 2015. Available from: [https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm\\_determination\\_of\\_soft\\_skills.pdf](https://conseil-recherche-innovation.net/sites/default/files/public/articles/vhsm_determination_of_soft_skills.pdf).

117. *Devine J.* Personalized Learning Together. Open education 2030. Jrc-Ipts Call for Vision Papers. Part II: School Education. 2014. Available from: <http://blogs.ec.europa.eu/openeducation2030/files/2013/05/Devine-OE-SE-2030-fin.pdf>.

118. *Gardner R.* Tutoring system innovations: Past practice to future prototypes / R. Gardner // Intervention in School and Clinic. 2007. Vol. 43. № 2. P. 71–81.

119. *Zimbardo P. G.* Overcome PTSD with new psychology of time perspective therapy / P.G. Zimbardo, R. Sword. New York: Willey, 2012. 310 p.

120. *Lippman L. H.* Workforce connections: key soft skills that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, K. A. Moore // Child Trends Publication. 2015. 56 p. Available from: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf>

121. *Valeriano Muñoz A. M.* Desarrollo de las habilidades blandas en los estudiantes pertenecientes a la Generación Z / A. M. Valeriano Muñoz, J. M. Patiño Delgado. Lima – Peru: Universidad San Ignacio de Loyola, 2019. 35 p. Available from: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9752/1/2019\\_Valeriano-Muñoz.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9752/1/2019_Valeriano-Muñoz.pdf)

Научное издание

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В ПРОЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО:  
МЕТОДОЛОГИЯ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, РЕАЛИЗАЦИЯ

Монография

Подписано в печать 29.11.2021 Формат 60×84/8. Бумага для множ. аппаратов.

Печать плоская.

Усл. печ. л. 6,4 Уч.-изд. л. 7,0 Тираж 500 экз. Заказ № 7245.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

ООО «Издательство УМЦ УПИ»

620078, Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2

тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17

Отпечатано в типографии

ООО «Издательство УМЦ УПИ»

620078, Екатеринбург, ул. Гагарина, 35а, оф. 2

тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17