

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ: СОБЫТИЙНО-ПОЗИЦИОННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ<sup>1</sup>

Г. А. Игнатьева<sup>1</sup>, В. В. Сдобняков<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация

### АННОТАЦИЯ

**Введение.** Актуальность проектирования событийно-позиционной методологии персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов в условиях педагогического вуза определяется следующими аспектами современной образовательной ситуации: практической потребности разработки дополнительных профессиональных программ нового типа; необходимость преодоления отставания требований к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов от новых требований профессиональных стандартов к их профессиональной деятельности в образовательной организации; рост значимости идеи образования как национального приоритета; востребованность новых норм позиционно-профессионального самоопределения педагога.

**Цель** статьи состоит в обозначении методологического вектора развертывания специальных теоретических и проектно-научных работ по созданию модели формирования и реализации персонализированной стратегии развития педагога в процессе дополнительного профессионального образования, выращивания особой культуры нового педагогического профессионализма, определяемой наличием способностей к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

**Материалы и методы.** Основой научного поиска стал синтез принципиальных положений о персонализированной модели развития рефлексивных способностей педагога к самопреобразованию; о новом целеполагании, обеспечивающем возможность педагогу научиться проектировать образовательную ситуацию в динамике ее развития, комбинируя элементы теории и практики для получения целостного, обладающего новизной знания; о развитии ресурсного антропологического потенциала и управления развитием; о новых андрагогических форматах и технологиях создания профессиональных сообществ и управления персональным развитием педагогов.

**Результаты исследования.** Разработаны тезаурус событийно-позиционной методологии и методологическая схема построения новой практики непрерывного опережающего педагогического образования, выступающие в качестве нормативно-прогностической и практико-ориентированной основы и ценностно-смыслового ориентира,

---

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках исполнения Государственного задания на выполнение научно-исследовательских работ «Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов комплексной диагностики сформированности профессиональных компетенций» от 13.01.2022 № 073-03-2022-112.

персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов. Пробное внедрение разработанной методологической схемы в рамках осуществления научно-методического сопровождения деятельности проектных команд образовательных организаций – соисполнителей сетевого проекта подготовки наставников по развитию федеральной инновационной площадки Министерства науки и высшего образования позволило установить принципиальные закономерности позиционного самоопределения как образовательного результата управления персонализированным развитием педагогов в условиях дополнительного профессионального образования.

**Обсуждение и заключения.** Научная новизна результатов исследования характеризуется его направленностью на создание перспективной модели персонализированного дополнительного профессионального образования, принципы, условия и механизмы которого прямо ориентированы на включение педагогов в процессы самообразования и саморазвития с помощью целенаправленного проектирования технологии продуктивного действия, определяющей механизмы деятельностного освоения и присвоения норм самореализации и построения новой образовательной реальности, в которой сам человек является и субъектом, и объектом преобразований и трансформаций. Событийно-позиционная методология позволяет выстроить в условиях педагогического вуза единую, непрерывную и вариативную систему адресного дополнительного профессионального образования на основе персонализированных образовательных треков, проектируемых с учетом конкретных потребностей педагогического работника в непрерывном обновлении своих профессиональных знаний и приобретении новых профессиональных навыков, определяемых посредством диагностических процедур, на основе приоритета практико-ориентированного (прикладного) компонента образовательного процесса и использования возможностей цифровой образовательной среды.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное педагогическое образование, позиционное самоопределение, персонализированное образование, персонализированный образовательный трек, событийность в образовании, управление развитием.

**Для цитирования:** Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, №3. С. 7.

## **DESIGN A PERSONALIZED ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS: EVENT-POSITIONAL METHODOLOGY<sup>1</sup>**

***G. A. Ignatieva<sup>1</sup>, V. V. Sdobnyakov<sup>1</sup>***

*<sup>1</sup>Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),  
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

### **ABSTRACT**

**Introduction.** The relevance of designing the event-positional methodology of personalized additional professional education of teachers in the conditions of a pedagogical university is

---

<sup>1</sup> The article was carried out as part of the implementation of the State task for the implementation of research work "Methodology for designing personalized tracks for advanced training of teachers based on the results of a comprehensive diagnosis of the formation of professional competencies" dated 13.01.2022 No. 073-03-2022-112.

determined by the following aspects of the modern educational situation: the practical need for the development of additional professional programs of a new type; the need to overcome the backlog of requirements for the modernization of the main professional educational programs for future teachers from the new requirements of professional standards to their professional activities in an educational organization; the growing importance of the idea of education as a national priority; the demand for new norms of positional and professional self-determination of the teacher.

**Aim.** The purpose of the article is to identify the methodological vector of the deployment of special theoretical and design-scientific works on the creation of a model for the formation and implementation of a personalized strategy for the development of a teacher in the process of additional professional education and the cultivation of a special culture of new pedagogical professionalism, which is determined by the presence of abilities for self-education, and thereby for self-development.

**Materials and Methods.** The basis of the scientific search was the synthesis of fundamental provisions on a personalized model of the development of a teacher's reflexive abilities for self-transformation; on new goal-setting, which provides an opportunity for a teacher to learn how to design an educational situation in the dynamics of its development, combining elements of theory and practice to obtain a holistic, new knowledge; on the development of resource anthropological potential and development management; about new andragogic formats and technologies for creating professional communities and managing the personal development of teachers.

**Results.** A thesaurus of event-positional methodology and a methodological scheme for building a new practice of continuous advanced pedagogical education have been developed, acting as a normative-prognostic and practice-oriented basis and a value- meanings reference point for personalized additional professional education of teachers. The trial implementation of the developed methodological scheme within the framework of scientific and methodological support of the activities of project teams of educational organizations - co-executors of the network project of training mentors for the development of the federal innovation platform of the Ministry of Science and Higher Education allowed us to establish the fundamental laws of positional self-determination as an educational result of managing the personalized development of teachers in conditions of additional professional education.

**Discussion and Conclusions.** The scientific novelty of the research results is characterized by its focus on creating a prospective model of personalized additional professional education, the principles, conditions and mechanisms of which are directly focused on the inclusion of teachers in the processes of self-education and self-development with the help of targeted design of productive action technology that determines the mechanisms of activity development and assignment of norms of self-realization and the construction of a new educational reality, in which the person himself is both the subject and the object of transformations and transformations. The event-positional methodology makes it possible to build a unified, continuous and variable system of targeted additional professional education in the conditions of a pedagogical university on the basis of personalized educational tracks designed taking into account the specific needs of a pedagogical worker in the continuous updating of their professional knowledge and the acquisition of new professional skills determined through diagnostic procedures, based on the priority of the practice-oriented (applied) component of the educational process and the use of the possibilities of the digital educational environment.

**Keywords:** additional professional pedagogical education, positional self-determination, personalized education, personalized educational track, eventfulness in education, development management.

**For citation:** Ignatieva G.A., Sdobnyakov V.V. Design a personalized additional professional education of teachers: event-positional methodology // Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, no. 3. P. 7.

## **Введение**

Актуальность проектирования ситуационно-позиционной методологии персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов в условиях построения национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации [25] обусловлена рядом аспектов современной ситуации в области непрерывного педагогического образования.

*Первый аспект.* Практическая потребность разработки дополнительных профессиональных программ нового типа продиктована следующими обстоятельствами: низким уровнем сформированности методической, коммуникативной и психолого-педагогических компетенций; необходимостью координации и взаимодействия всех инновационных процессов в образовательных организациях в направлении событийно-позиционной модели подготовки и повышения квалификации учителей; необходимостью осуществления преемственности содержания образования между всеми уровнями; необходимостью построения целостного образа новой практики персонализированного образования, предназначенного для культивирования и распространения в масштабах образовательного пространства региона и РФ в целом; необходимостью осуществления повышения квалификации учителей, «лично-относительно проживающих в системе рефлексивно-деятельностного командного обучения» [5].

*Второй аспект.* На сегодняшний день исследователи процессов непрерывного педагогического образования констатируют определенное отставание требований к модернизации основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов по отношению к новым требованиям профессиональных стандартов к их профессиональной деятельности в образовательной организации. До сих пор недостаточно определен статус педагогической профессии и миссия современного учительства в рамках национальных целей развития образования в целом, в условиях, когда «устарели» нормы профессионализации, новые нормы профессионального развития еще не разработаны и разрабатываются в медленном и догоняющем режимах. Андрагогика как теория обучения взрослых, раскрывающая специфические закономерности освоения содержания взрослым субъектом учебной деятельности, пока еще только отстаивает свою «независимость и позицию» в рамках общей педагогики [22].

Одной из главных причин такого положения является с трудом преодолеваемый разрыв между системами научно-философского образовательного знания и самой образовательной практикой (практическим педагогическим действием). Практико-ориентированная наука, зародившаяся в 90-е годы XX века в связи с бурным развитием проектной культуры в образовании, предполагает соразмерение и коллаборацию многих знаний и ценностей различного статуса и модальности – научных и жизненно-практических, духовных и материальных, идеологических и политических, этических и эстетических и т.д.

Однако в системе непрерывного педагогического образования, несмотря на то, что и в основном (базовом) и дополнительном ее компонентах ставится вроде бы одна и та же стратегическая задача – развитие способностей человека, между ними обнаруживается заметное расхождение в выборе средств и способов ее решения. При этом различными оказываются как формы, в которых осуществляется образовательная деятельность, так и понимание целей и ценностей образования субъектами этих двух сфер непрерывного педагогического образования.

*Третий аспект* обусловлен ростом значимости идеи образования как национального приоритета, являющегося фактором становления модели нового педагогического профессионализма как полидисциплинарного социокультурного феномена [15]. Становление субъектности педагога в условиях непрерывного образования требует, прежде всего, категориального и практического разрешения противоречия между «специальностью» и «профессией», повышением квалификации и профессиональным развитием, между традиционной онтологией педагогического процесса, где ученик «не рассматривается как его активный участник», и новой онтологией построения образовательной практики, которая признает важность активной позиции обучающегося [36]. Суть данного противоречия состоит в том, что в сфере как высшего педагогического, так и соответствующего дополнительного профессионального образования по-прежнему специальность выделяется не на основе дифференциации рода деятельности, а на основе специфики транслируемого педагогически адаптированного социокультурного опыта, тогда как в качестве профессиональных требований к современному педагогу в таких документах, как профессиональные стандарты и федеральные государственные образовательные стандарты, указываются наличие и способности к саморазвитию и умения создавать условия для выращивания этих способностей у обучающихся.

*Четвертый аспект* связан с применением в качестве механизма «вхождения личности в деятельность с одновременным процессом развития и саморазвития» [7] метода проектирования и рефлексивного механизма управления развитием и позиционно-профессионального самоопределения. Сегодня, при отсутствии проектно-преобразующей методологии формирования и реализации персонализированной стратегии развития педагога в процессе дополнительного профессионального образования, затруднена сравнительная оценка эффективности инновационных поисков в области содержания и технологий персонализированного обучения педагогов, которые, оставаясь в рамках сложившейся традиционной практики повышения квалификации, обеспечивают, в первую очередь, осуществление организационных, но не содержательных изменений в системе дополнительного профессионального образования.

Практическая потребность разработки новых норм позиционно-профессионального самоопределения педагога в условиях педагогического вуза связана с необходимостью построения пространства персонализированного дополнительного профессионального образования, содержание которого «разворачивается как целостная деятельность, а не механическая совокупность процедур и правил» [9] и может стать необходимым и достаточным средством становления новой позиции педагога в ходе профессионализма в условиях непрерывного педагогического образования [4]. Событийно-позиционный подход в применении к дополнительному профессиональному образованию позволяет осуществить не столько замену или модернизацию устаревших регуляторов профессиональной деятельности на новые, сколько обеспечить развитие у учителя «комплексной мыслительной

способности к постоянному анализу и оценке каждого шага авторской профессиональной деятельности» [8, с. 311].

### **Обзор литературы**

В настоящее время дополнительное профессиональное образование в рамках непрерывного педагогического образования выполняет функцию целенаправленного процесса повышения квалификации и совершенствования профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров, ориентируясь преимущественно на закономерности классической дидактики, на присвоение отформатированного и отчужденного от обучающегося научного, социально-педагогического опыта, где доминирует внешняя целесообразность. В существующих форматах дополнительного профессионального образования педагогов отсутствует важнейший механизм инверсии – рефлексии на себя, на самообразование, на «достраивание» самого себя до целого, на развитие способности к самопроектированию и управлению собственным развитием, что, по утверждению В.И. Слободчикова, обозначает необходимость разработки такой образовательной стратегии, которая при своей новизне, с одной стороны, уже бы имела определенную социокультурную и научно-педагогическую укорененность в России, отвечала бы в наибольшей степени установкам на гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса и, с другой стороны, соответствовала при этом общемировому тренду на повышение качества и персонализацию образовательных процессов [30, с. 21].

Современное понимание феномена «образование» как всеобщей культурно-исторической формы становления и развития фундаментальных, родовых способностей человека [29], которое сложилось в научной школе Л.С. Выготского – Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и представлено в концепции антропологии современного образования В.И. Слободчикова, позволяет формулировать важнейшую задачу по разработке условий и механизмов становления в рамках дополнительного профессионального образования особой культуры нового педагогического профессионализма, определяемой наличием способностей к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

Эти способности есть то, что сегодня обозначают как человеческий потенциал или человеческий капитал [10, 27], который как раз и является нематериальным ресурсом для разных видов социальной и образовательной практики. Очевидно, что выявление и наращивание качества такого ресурса – это специальная и очень сложная задача, прежде всего, для системы дополнительного профессионального образования.

В целом дополнительное профессиональное образование в настоящее время представлено:

- как методологический принцип построения образовательного процесса, а) ориентированного на дополнение имеющихся базовых знаний, умений, компетенций; б) восполняющего то, чего нет в образовательном опыте человека, но жизненно ему необходимо, т.е. восполнение образовательного потенциала до желаемой человеком полноты, захват образованием человека в целом [16]; в) расширяющего возможности человека за счет формирования новых ценностных установок, превращая образование в особую сферу жизнедеятельности человека;

- как составная часть общества, функционирование и развитие которой обусловлено: а) высокой социально-экономической динамикой общества; б) глобализацией

экономики; в) появлением новых технологий и производств; г) ростом конкуренции; д) демографическими изменениями; е) увеличением свободного времени людей; ж) ростом общей образованности населения;

– как институция, испытывающая влияние следующих тенденций: а) увеличение разнообразия содержания, видов и форм образовательных услуг; б) расширение возрастных границ обучающихся; в) усиление роли вузов; г) создание корпоративных университетов «внутри» крупных компаний; д) рост внимания к образовательным потребностям пожилых людей; е) переход ответственности от государства и компаний к личной ответственности взрослого человека за свое образование и развитие; ж) тенденция развития неформальных и внеинституционных структур, дистанционных и гибридных форм обучения;

– как новый тип сложно организованной полипозиционной кооперации, объединяющей государственные учреждения, общественные организации, работодателей, образовательные организации разного уровня и др.;

– как самостоятельный субъект на рынке образовательных услуг: в функции организаций дополнительного профессионального образования входят производство услуг в виде необходимых знаний, умений и навыков, характеризующихся определенным содержанием, объемом, ассортиментом и качеством, производство материально-вещественных продуктов, оказание информационно-посреднических услуг на определенных условиях взаимодействия, порядка, источников и размера финансирования [21, с.63];

– как исследовательская область в направлении науки 5.7. Науки и образование, опирающаяся на междисциплинарные и трансдисциплинарные подходы, практико-ориентированные исследования, прогностические методы философско-методологического и историко-педагогического анализа [23];

– как область образования взрослых, опирающаяся в методическом плане на активные и интерактивные формы и методы обучения, приоритет самостоятельного обучения в рамках адресного сопровождения и консультирования [14].

Таким образом, современное пространство дополнительного профессионального образования включает не отдельные организации и коллективы, а только полипрофессиональные общности, объединенные совокупностью определенных интересов (или проблем) в отношении того или иного контекста практической профессиональной деятельности. Как правило, это специальным образом организованные команды, целостность которых задается, во-первых, реальностью интересов и, во-вторых, общностью ценностно-смысловых позиций ее участников по отношению к общему контексту совместной и распределенной деятельности [11].

Именно полипрофессиональная общность способна удержать в коллективной рефлексии три пространства горизонтального взаимодействия: личностно-ценностное (как сообщество свободно мыслящих профессионалов); организационно-деятельностное (функционально-деятельностная структура) и пространство распределения и перераспределения в новых ситуациях, имеющих и потенциальных антропологических и организационно-управленческих ресурсов. Становление такой общности в условиях дополнительного профессионального образования является ключевой предпосылкой его персонализации.

Персонализированное дополнительное профессиональное образование педагогов по сути является «живым событием, разыгрывающимся в точке диалогической встречи двух или нескольких сознаний» [2, с.147], по принципу погружения обучающихся в более широкий культурный, научный, главное – современный профессиональный контекст,

содержащий и новое образовательное знание, и новый инструментарий профессиональной деятельности.

В этих обстоятельствах содержание дополнительного профессионального образования выступает единым процессом одновременно и профессионального роста обучающегося как культуросообразного индивида, и творения им новых предметных форм культуры. Эти два полюса: предметности культуры (в широком смысле) и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимном полагании в образовательном процессе как раз и задают границы содержания вариативной образовательной среды и ее состав [19, с. 24]. Персонализированная образовательная траектория проектирует не только тот тип мыследеятельности обучающихся, который характерен их профессиональной деятельности, но и формирует понимание и практическое рефлексивное отношение к себе как безусловному субъекту своего собственного развития [20].

Целевая переориентация на методологию персонализированного образования возможна и уже происходит в рамках антропологии образования. Именно здесь складывается новый подход, новый «образ образования», который можно обозначить как гуманитарно-антропологический и проектно-преобразующий, суть которого – не «натаскивание индивида и втискивание его в наличный социум» [18, с. 143], а развитие субъектной и личностной позиции человека в жизни, в деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми.

В то же время достаточно часто сегодня по отношению к дополнительному профессиональному образованию употребляют такие характеристики, как «отставание от тенденций или ключевых трендов», «запаздывающий режим функционирования». Это связано с тем, что темпы роста достижений науки, техники и технологии значительно опережают возможности профессионального образования усваивать эти научные и технические достижения, впитывать, анализировать, превращать в образовательный продукт. И этот разрыв с каждым годом все увеличивается.

В сфере основного, среднего профессионального и высшего образования проблему отставания от стремительного меняющегося мира деятельностей и технологий не решить, можно только немножко догонять через введение новых стандартов, программ, «локутных нововведений» и др. Это возможно сделать эффективно в условиях дополнительного профессионального образования, поскольку только в его формах можно быстро (своевременно) переподготовить специалистов-профессионалов, не слишком отдаляясь от роста науки и технологий. Однако проблема «дополнения до целого» не должна решаться лишь увеличением (добором) количества новых знаний и навыков, а в лучшем случае – качественной «подгонкой» профессиональной деятельности под «новые редакции» образовательных инноваций (ФГОС общего образования).

Разрешение данного противоречия требует развертывания специальных теоретических и проектно-научных работ в рамках базовой методологической схемы, в которой методологи фиксируют «двойную» природу движения мысли: видение и понимание (онтологическая плоскость) и на этой основе – организация последующих действий (организационно-деятельностная плоскость). По мнению Н.Г. Алексеева, данная схема не только дисциплинирует мыслительный дискурс, но и является существенной, поскольку лежит в основании конструирования концептуальных схем и моделей [1].

Онтологическая плоскость научного поиска в целях проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов описывается в рамках его понимания как ветви антропологии образования, как



синтезированной системы разнотипологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке» [28], то есть знаний о педагогической практике: ее истоков, истории, субъектов, оснований и т.п. и знаний самой практики, т.е. путей и средств (технологии) ее выращивания. Это позволяет без разрывов и фальсификаций перейти к организации, преобразованию, а затем – к рефлексии всего пространства проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования.

В организационно-деятельностной плоскости исследования осуществлялось движение по двум линиям организационного развития и формирования организационной культуры:

1) линия стратегического анализа, построенного в логике проектирования по Н.Г. Алексееву и В.И. Слободчикову: «замысел → реализация → рефлексия», что дает соответствующее видение проектируемой реальности и предмета научного исследования – персонализированного дополнительного профессионального образования;

2) линия междисциплинарного синтеза, строящегося на сопряжении исследовательской и проектной деятельности.

Обоснованность разрабатываемых в научном поиске концептуальных схем событийно-позиционной методологии проектирования персонализированного образования дополнительного профессионального образования педагогов в конечном счете должна определиться соответствующей практикой, которая сама отберет действительно работающие инструменты, что определится временем и востребованностью получаемых результатов и продуктов в системе образования.

### Материалы и методы

Смысловой аспект реализации принципа персонализации в дополнительном профессиональном образовании как подсистеме образования взрослых состоит в необходимости гармонизации в едином образовательном процессе двух сущностных составляющих: образовательной и возрастной нормы развития, системы профессиональных знаний и компетенций, и свойства, поименованного генетиком А.Г. Гурвичем как «неудержимость онтогенеза человека», антропологический смысл которого обозначил И. Бродский, отметив, что «скорость внутреннего прогресса (имеется в виду человека) быстрее, чем скорость мира» [13, с. 63]. Мы считаем данное качество определяющим для формирования мотивации и развития способности к учению, к самостоятельной постановке образовательных и профессиональных задач.

Событийно-позиционная методология, разрабатываемая в рамках отечественной научной школы антропологии образования знаменует собой качественно новое направление в дополнительном профессиональном образовании, в основе которой лежит синтез принципиальных положений о персонализированной модели развития рефлексивных способностей педагога «изменять себя»; о новом целеполагании, обеспечивающем возможность педагогу научиться «версионно» мыслить, работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для обучающихся и педагогического маневра, анализировать образовательную ситуацию в динамике ее развития, комбинировать элементы теории и практики для получения целостного, обладающего новизной знания, объективно и непредвзято оценивать факты и явления; о развитии ресурсного антропологического потенциала и управления развитием; о новых андрагогических форматах и технологиях создания профессиональных сообществ и управления персональным развитием педагогов.

Разработкой персонализированной модели образования занимались многие поколения педагогов и исследователей, однако в настоящее время интерес к ней усилился в условиях цифровой трансформации, по сути, она становится доминирующим трендом. Работа по проектированию персонализированного образования идет по трем направлениям:

- внедрение персонализированных моделей организации образовательного процесса и связанных с ними изменений: новые организационно-регламентирующие формы деятельности (стратегические, экспертные сессии, ОДИ, клубные и групповые взаимодействия педагогов, появление в системе образования наставников, тьюторов и т.д.);
- разработка новых цифровых инструментов и сервисов, которые помогают индивидуализировать процессы обучения, поддерживают и упрощают персонализацию обучающихся, облегчают внедрение и использование модели персонализированной работы;
- применение новых моделей организации образовательного процесса с применением «смешанного обучения» с использованием цифровых образовательных ресурсов для организации индивидуализированных учебных занятий.

Самое важное предназначение персонализированной модели, как отмечают отечественные и зарубежные ученые, ее целевая установка на результат и повышение результативности учебной работы, что предполагает доказательное достижение планируемых образовательных результатов каждым обучающимся вместе с выявлением показателей развития его способностей и личностного потенциала [34]. Категориальная разметка онтологической ортогонали нашего научного поиска включает следующий ряд понятий:

- персонализация в образовании – процесс превращения внешних, социальных побуждений, требований, ограничений и общественного опыта в элементы структуры собственной личности (потребности, стремления, навыки, знания и др.), представляющие собой совокупность общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определённую роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие [26];

- персонализированное образование – процесс и результат самостоятельного проектирования обучающимися содержания и технологий своей образовательной деятельности, индивидуальной траектории учения и критериальной оценки своих достижений [12];

- персонализированный образовательный трек – это ситуация профессионального развития педагога в условиях дополнительного профессионального образования, представляющая собой преобразование наличной профессиональной позиции в новую профессиональную позицию через осуществление свободного и ответственного выбора содержания дополнительного профессионального образования и форм его освоения, детерминированного отношением обучающегося к собственной ситуации развития, его образовательными возможностями, с одной стороны, и нормативно устанавливаемыми требованиями, фиксирующими необходимость перехода на качественно новую ступень профессионального роста, с другой стороны (элементами персонализированного трека являются персонализированная образовательная программа, персонализированная образовательная траектория, персонализированная ресурсная (трекшн) карта, персонализированный учебный план, персонализированный учебный профиль);

- персонализированный подход – способ проектирования и осуществления образовательного процесса, в котором обучающийся выступает субъектом совместной

учебной деятельности, имеет возможность строить свою индивидуальную траекторию с тем, чтобы в ней учитывались особенности его личности и потребности развития.

Организационно-деятельностная ортогональ методологической схемы проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов связана с построением пространства событийности в векторе соорганизации субъектов образовательной деятельности по принципу кооперации. Событийность понимается нами как структурная организованность и как общность (со-бытийная), связанная едиными целевыми ориентирами и ценностными основаниями совместной деятельности. В таком качестве она не возникает стихийно, сама по себе, а создается специальными и осознанными усилиями его участников [31].

В проектировании и реализации персонализированного дополнительного профессионального образования сопряжение двух принципиально разных содержаний – содержания образования и содержания развития – возможно при ответе на два фундаментальных вопроса: 1) что развивается в образовании, понимаемом как всеобщая культурно-историческая форма развития человеческих способностей, и 2) что образуется в развитии при условии, что принцип развития является главной доминантой и смыслом современного российского образования.

Персонализированное обучение педагогов в условиях дополнительного профессионального образования мы определяем как технологию профессионального развития, нацеленную на формирование продуктивного действия. Продуктивное действие представлено как связность двух событий: события преодоления инерции прошлого опыта и события утверждения другими новым пространством возможностей – новым полем действия, и именно в этой ипостаси оно является актом развития [38].

Ответ на второй вопрос: что образуется в результате персонального развития педагога в ходе персонализированного обучения – это профессиональная событийная общность, которая конституирует новое пространство возможностей и управляет процессами преодоления инерции прошлого и утверждения образа будущего в настоящем, составляющими смысл позиционно-профессионального самоопределения педагогов в рамках конкретного типа персонализированных образовательных треков.

Специфика позиционного самоопределения состоит в том, что, находясь в конкретной позиции в качестве обучающегося, педагог ориентируется на оформление новой профессиональной позиции. В этом, собственно, и состоит опережающий характер непрерывного персонализированного педагогического образования. Персонализированный трек моделируется следующим образом: осмысление основных ограничений (профессиональных дефицитов), с которыми сталкивается педагог в действующей личностно-деятельностной или профессиональной позиции, затем интеллектуальное моделирование предмета и средств осуществления новой базовой схемы деятельности и в завершение переход к новой профессиональной позиции.

Личностно-деятельностная позиция «студент» предполагает, что обучающиеся ставят в качестве главной цели обучения научение способам решения стандартных профессиональных задач и переход в профессиональную позицию «специалист».

Профессиональная позиция «специалист» характеризуется тем, что педагог в данном случае владеет внутренним пооперационным контролем совершаемых педагогических действий, основываясь на имеющейся у него специализированно-предметной системе профессиональных знаний и умений. Преодоление инерции прошлого опыта связано с разрешением противоречия между имеющимся уровнем развития способности эффективно

решать стандартные профессиональные задачи в текущей образовательной ситуации и требованиями, которые предъявляет социокультурная ситуация будущего.

Педагог, находящийся в позиции «профессионал», осуществляет свою деятельность в проблемно-проектном поле и нацелен на овладение способами построения собственной системы профессиональных действий в условиях полипрофессиональной проектно-деятельностной кооперации (профессиональные обучающиеся со-общества или «со-общества практики»). Благодаря этому достигается комплексный образовательный результат: интеллектуальный (овладение новыми знаниями, способами мышления), проектный (создание образовательных продуктов) и прикладной (получение образовательных эффектов за счет внедрения авторских продуктов в практику).

Позиция «методист-эксперт» связана с процессом институализации средствами непрерывного педагогического образования индивидуально-личностной нормы профессиональной деятельности педагога как уникальной технологии решения профессиональных педагогических задач и достижения определенных педагогических целей в нестандартных условиях (отсутствия норм или ренормирования образовательной практики). Его обучение носит преимущественно автономный характер, благодаря выраженной способности самостоятельно управлять процессом своего учения, применительно ко всем его основным компонентам, осознанно осуществлять продуктивную образовательную деятельность, направленную на создание личного образовательного продукта, рефлексировать и оценивать данную деятельность, принимая на себя ответственности за ее процесс и продукт.

Становится очевидным, что управление персональным развитием педагога в условиях дополнительного профессионального образования следует рассматривать как совокупность рефлексивных механизмов регуляции трех ситуаций развития и становления нового педагогического профессионализма: ситуация специализации (студент (исполнитель) – специалист); ситуация профессионализации (специалист – профессионал); ситуация универсализации (профессионал – мастер-эксперт-наставник по развитию как «учитель учителей).

Смысл событийно-позиционного подхода в применении к проектированию персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов мы видим в обосновании механизма перехода от одного продуктивного действия к другому: проблематизация и актуализация (ПД1); концептуализация (ПД2); оптимизация (ПД3); рефлексивное оформление проекта как формы объективации персонализированного образовательного трека (ПД4); управление реализацией и оформление результатов как демонстрация совершения шага развития (ПД5), что способствует ресурсной модернизации профессиональной деятельности, развитию рефлексивности, повышению уровня позиционности и становлению нового педагогического профессионализма (рисунок 1).

Следует подчеркнуть особую роль рефлексии, представленную в нашей методологии в таких формах: полагающая рефлексия, позволяющая осуществлять продуктивные действия лишь по заданным нормам и образцам в ситуации проблематизации и актуализации в условиях события преодоления инерции прошлого опыта; сравнивающая рефлексия, которая позволяет рассмотреть предмет и объект деятельности с разных позиций, увидеть проблемы и принять их в качестве источника конструирования личностной позиции в условиях события утверждения пространства новых возможностей; определяющая рефлексия, дающая основание формировать и определять понятия, формировать общий понятийно-терминологический аппарат и являющаяся источником теоретического, критического мышления, приобретая

исключительную роль на этапе оформления единого смыслового и содержательного пространства оптимизации средств и предмета деятельности; и, наконец, синтезирующая рефлексия, являющаяся основой вхождения в новое пространство методологического знания, вбирающая в себя технологические приемы создания и реализации продуктивного действия, а затем построения персонализированного образовательного трека.

Предлагаемая методологическая схема включает в себя семь управленческих задач: инвентаризация, концептуализация, консолидация, реализация, презентация, рефлексия и экспертиза, трансляция. Для каждой задачи определяются продуктивные управленческие действия как способы ее решения, прогнозируемый результат и формы организации образовательной деятельности, то есть те условия дополнительного профессионального образования, в которых решение данной задачи становится возможным.

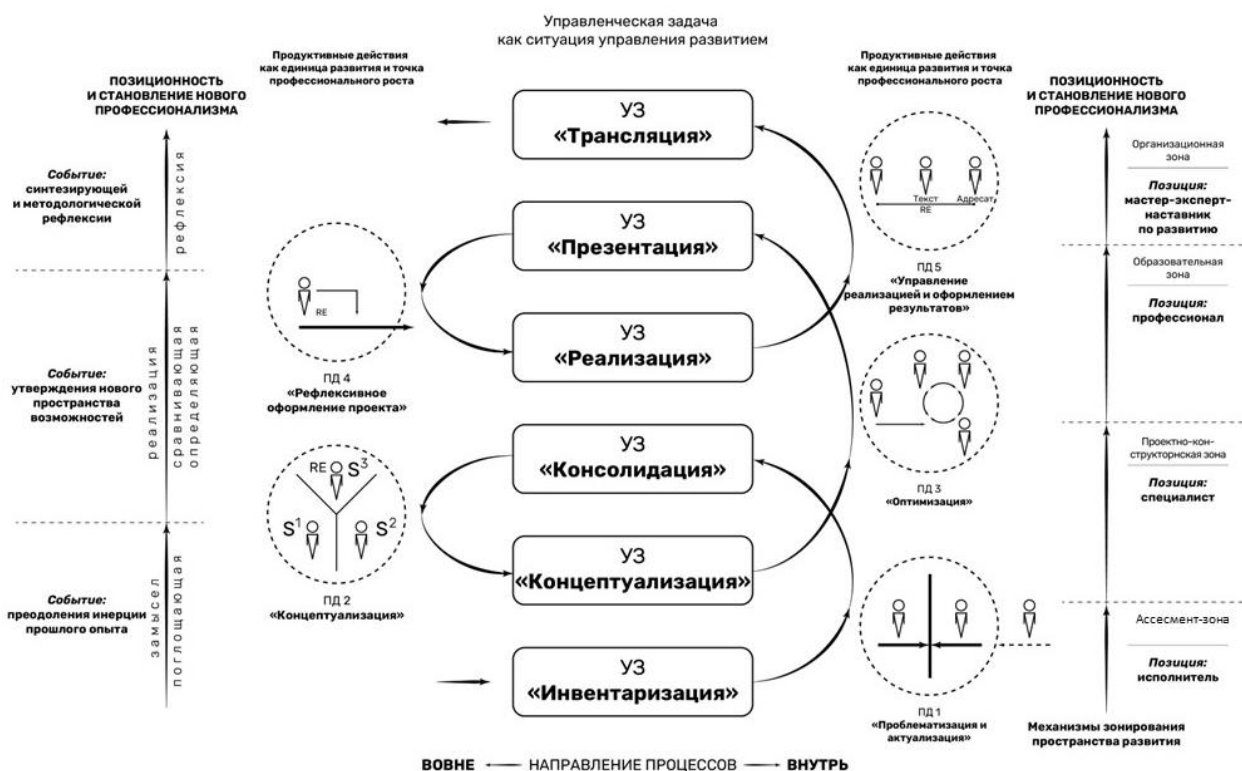


Рисунок 1 – Методологическая схема персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов

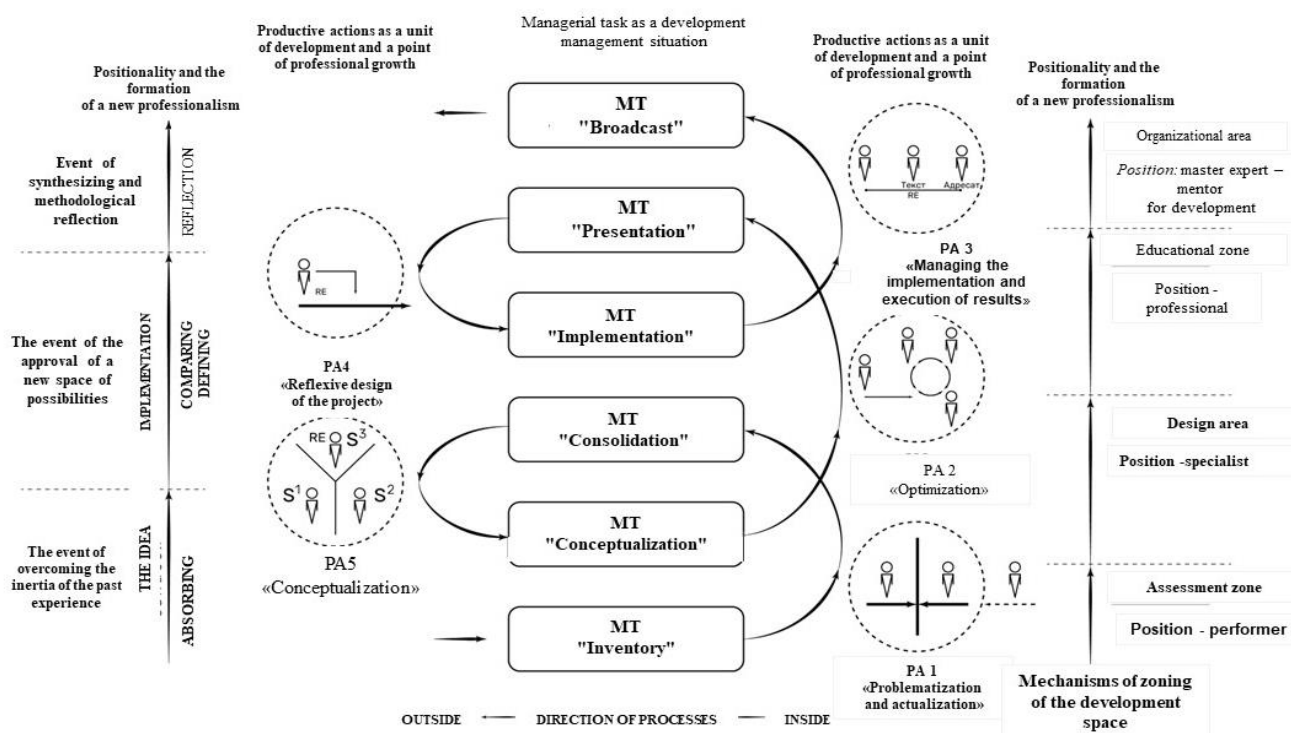


Figure 1 – Methodological scheme of personalized additional professional education of teachers

Полный цикл позиционного самоопределения предполагает наличие специальных зон или «событийных» мест продуктивной деятельности: ассесмент-зона, проектно-конструкторская зона, образовательная и организационная зона, – включающих механизмы реализации и управления процессом персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов в условиях педагогического вуза.

Ассесмент-зона – это место диагностики профессиональных компетенций педагогов и формирования персонализированных образовательных треков. В качестве ведущего образовательного формата в этом контексте мы рассматриваем так называемые проектно-аналитические сессии (ПАС).

Ключевым шагом в совместной работе участников ПАС является перевод результатов профессиональной диагностики на язык деятельностного подхода, рассматривающего любой профессиональный дефицит как отсутствие средств эффективного осуществления профессиональной деятельности. Далее происходит оформление персонализированных образовательных треков, в основе которых лежат определенные профессиональные педагогические позиции, по сути, воплощающие в себе ту самую искомую совокупность средств решения установленной и зафиксированной в деятельностной терминологии задачи.

По общности персонализированных образовательных треков (ситуаций профессионального развития) формируются учебные группы, в рамках которых общий для всех участников образовательный материал рассматривается с разных сторон (позиций) и в разном темпе (в зависимости от специфики исходной ситуации каждого участника, а также его компетентности). В результате происходит «расслоение» персонализированного трека на индивидуальные задачи профессионального развития каждого обучающегося.

Заключительным шагом ПАС становится построение персональных ресурсных карт, включающих наиболее полный спектр образовательных задач, возможностей и векторов движения в образовательном полипозиционном пространстве.

Образовательная зона является местом, где совершается формирование новой профессиональной позиции, что предполагает следующие действия [17]:

- рефлексия имеющихся средств и способов профессиональной педагогической деятельности (актуализация и проблематизация содержания и средств собственной профессиональной деятельности);
- проектирование индивидуальной стратегии профессионального развития на основе технологической карты (концептуализация – осознание целей и смыслов осваиваемой образовательной программы);
- реализация индивидуальной стратегии на основе технологической карты (оптимизация структуры смысловых и организационно-управленческих связей);
- рефлексивное оформление образовательных результатов и развивающих эффектов и выход в конструирование нового содержания и средств базовой профессиональной педагогической деятельности.

Проектно-конструкторская зона строится как специально организованная работа с сознанием людей по разработке и реализации нормы, преодолевающей профессионально-деятельностную проблему («дефицит») и объективирующей новую позицию. Основным инструментом организации работ является проектно-конструкторская сессия – организационная технология коллективного решения задач по проектированию новой образовательной практики, мотивированный, целенаправленный, опережающий способ изменения педагогической действительности.

Главное отличие проектно-конструкторской сессии от других проектных мероприятий образовательного характера (проблемно-проектных семинаров, проектных практикумов и т.п.) состоит в том, что предметом взаимодействия являются не учебные ситуации (кейсы), а реальные проекты, реализуемые здесь и сейчас.

Организационная зона конституирует механизм проектно-деятельностной кооперации. Организуемая общими усилиями профессионально-деятельностная общность – это объединение единомышленников, способное осуществлять «контроль над «повседневностью» своего образования» [24] (на старте рефлексивный контроль), группа профессионалов, производящих «стоимостные ценности» в образовании, создающие ресурсы для преодоления в образовании антропологического дефицита и обоснования знаний о смысле и значении создаваемых фрагментов образовательной реальности.

Главный узел, вокруг которого распределяются вышеописанные зоны пространства персонализированного дополнительного профессионального образования, может быть поименован как «проектная дирекция программ и ресурсов», обеспечивающая движение обучающихся по образовательным траекториям, концентрацию и распределение в точки роста различных ресурсов, то есть образовательную логистику [33]. Этим узлом может стать центр научно-методического сопровождения (или повышения профессионального мастерства) педагогических работников, отличительными особенностями которого являются гибкость как возможность перераспределения человеческих ресурсов между проектами без реорганизации существующей структуры, оперативность принятия решений при возникновении проблемных ситуаций, взаимодействие с перспективными проектами и подразделениями образовательной организации.

В качестве результата работы по внедрению персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов в условиях педагогического вуза мы рассматриваем достижение эффекта организационного и персонального развития и обеспечение достижения поставленных целей, соотносенных с возможностями каждого участника научного поиска. Событийно-позиционная методология является нормативно-прогностической и практико-ориентированной основой построения новой практики непрерывного опережающего педагогического образования и ценностно-смысловым ориентиром выбора персонализированной стратегии развития и саморазвития взрослых обучающихся.

### Результаты исследования

Научный поиск, результаты которого представляются в данной статье, разворачивался на базе кафедры андрагогики и управления развитием и федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина в рамках сетевого проекта подготовки наставников по развитию, получившего на основании приказа Министерства науки и высшего образования РФ от 03 марта 2022 года №195 статус федеральной инновационной площадки, в различных форматах горизонтального взаимодействия: форсайт-сессии, стратегической сессии, нетворкинга и т.п. В качестве основной экспертной процедуры была избрана самодиагностика участников проектных команд образовательных организаций – соисполнителей сетевого проекта на основе анкетирования, на котором основывается и сам проектный эксперимент.

Проектный эксперимент в нашем исследовании за один год его проведения (2021 – 2022 уч. год) приобрел черты управленческого эксперимента, представляющего собой пробное внедрение управленческого нововведения в целях оценки возможных последствий и принятия решений о его эффективности и целесообразности масштабирования [37].

Проектный эксперимент, выполняющий дидактическую функцию осуществления его участниками позиционного самоопределения как целенаправленного перехода от «события преодоления инерции прошлого опыта» к «событию утверждения нового пространства возможностей», не требует выделения контрольной и экспериментальной групп, поскольку в нем акцент делается на определении границ и степени соответствия между возможным и достигнутым, на определение степени реализуемости позиции в ситуации «разрыва» в структуре события, на анализ способностей, возникающих при проектной деятельности и коммуникации, а также на выявление ролевых моделей (позиций) в условиях симуляции жизненных ситуаций, образуя определенный циклический процесс от результата в предыдущей ситуации (вход в систему) к новым условиям последующей ситуации (выход).

В контексте научного исследования нами была определена дефиниция позиционного самоопределения как образовательного результата управления персонализированным развитием педагогов в условиях дополнительного профессионального образования. Позиционное самоопределение представляет собой совокупность целей и ценностей педагога и способ осуществления продуктивного действия в ситуации разрыва средств и предмета деятельности, включающее:

- ценностно-целевую ориентацию личности;
- когнитивный (интеллектуальный) аспект личностного осознания и понимания собственных целей и ценностей для воспроизводства продуктивного действия в новой ситуации;



- эмоционально-волевой аспект для оценки степени ответственности и настойчивости в реализации позиции;
- деятельностный аспект, связанный с выбором средств, механизмов и способов реализации продуктивного действия;
- энергетический аспект, характеризующий степень реализуемости позиции и продуктивного действия [3].

В основе методики самодиагностики позиционного самоопределения лежит пятибалльная шкала суммарных оценок Р. Лайкерта, позволяющая определить уровень персонализированного развития и позиционного самоопределения по пяти позициям: от результатов очень значимых до совершенно не значимых для личного профессионального роста респондента. По результатам диагностики был выстроен диагностический профиль: индивидуальный (18 чел.) и командный профиль, отражающий средний результат всех участников проектного эксперимента (62 чел.) [32].

Обобщенные данные всех участников оформлялись в единый диагностический профиль и фиксировались в специальной форме отчета по программе проектного эксперимента. Для определения достоверности разницы между показателями выраженности позиционного самоопределения до и после проектного эксперимента использовался метод Стьюдента для значимых выборок по формуле, где  $d$  – разность между результатами до и после проектного эксперимента,  $n$  – количество участников проектного эксперимента:

$$t = \frac{\sum_{i=1}^n d}{\sqrt{\frac{n \sum_{i=1}^n d^2 - (\sum_{i=1}^n d)^2}{n-1}}}$$

Полученная графическая модель показывает следующее соотношение позиций. На входе 59% респондентов занимают иждивенческую позицию с низким уровнем ответственности и слабым осознанием собственных целей и ценностей. Соотношение позиций на выходе меняется, но не сильно, наблюдается динамика в сторону усиления исполнительской и самостоятельной с 75% на 48% (с иждивенческой на исполнительскую) и на 30% усиливается самостоятельность (рисунок 2).



Рисунок 2 – Графическая модель проектного эксперимента по определению готовности педагогов к персонализированному дополнительному профессиональному образованию

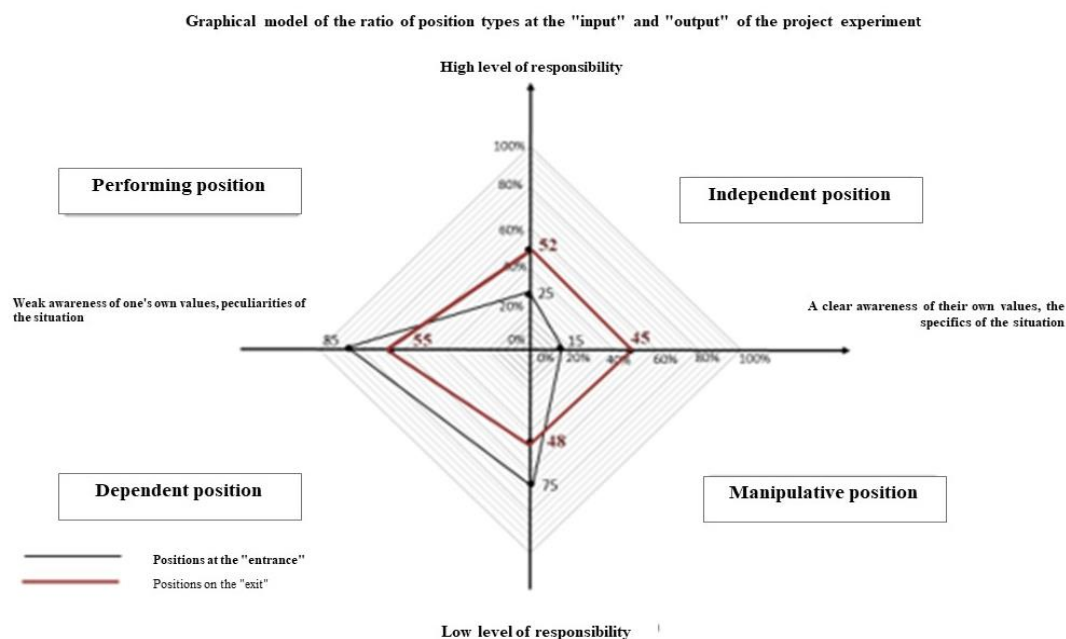


Figure 2 – Graphical model of a project experiment to determine the readiness of teachers for personalized additional professional education

Следует указать на определенные закономерности становления перечисленных позиций. В идеале, вероятно, с течением времени (очевидно в результате реализации персонализированных образовательных треков) должно происходить постепенное перерождение иждивенческой позиции в самостоятельную. Однако это возможно только при равномерном развитии когнитивной (интеллектуальной) и эмоционально-волевой сфер личности, обеспечивающих, соответственно, возможность рефлексии и удержание ответственности за принятые управленческие решения. Диагностика показала, что, если развитие когнитивной сферы личности отстает от развития эмоционально-волевой, развивается ответственная позиция, а если же наоборот, происходит становление манипулятивной позиции. Реализация манипулятивной позиции несет в себе оттенок скрытости, лжи, поэтому наличие нравственных качеств способно усилить ответственность личности, что важно при проектировании персонализированных треков.

Важное значение имеет энергетический аспект позиции личности, который отвечает за степень реализации позиции и продуктивного действия. Сильная лидерская позиция проявляется в том, что субъект последовательно реализует свои собственные ценности и цели, удерживает направленность деятельности в ситуации «разрыва», транслирует свою систему ценностей всем участникам группового взаимодействия.

В обратном случае, если в ситуациях «разрыва» субъект отказывается от ответственности за реализацию собственных ценностей и целей, возвращается к выполнению навязанной деятельности, то его позиция может быть обозначена как слабая. Однако мы часто наблюдали, что в разных ситуациях субъект занимает то сильную, то слабую позицию, присоединяется к другой сильной позиции, дублируя ее и удерживая ее, пока они вместе – это заимствованная позиция. В ходе апробации лишь 20% респондентов занимали сильную позицию, соответствующую тому статусу, на который они претендовали: профессионал или мастер-эксперт.

Прирост по пяти показателям позиционного самоопределения педагогов, измеряющийся в баллах по шкале суммарных оценок Р. Лайкерта, демонстрирует

значительные и устойчивые изменения участников федеральной инновационной площадки «Сетевой проект подготовки наставника по развитию» в результате перехода от «события преодоления инерции прошлого педагогического опыта» к «событию утверждения нового пространства возможностей».

Уверенная динамика и прирост на 2 и 3 единицы по показателям когнитивного и деятельностного аспектов свидетельствует о ресурсной насыщенности и знании предмета деятельности, тогда как снижение ценностно-целевой ориентации и эмоционально-волевого аспектов на 1-2 единицы говорит о снижении мотивационной готовности к персонализированному обучению и низкой готовности нести ответственность за результаты выбора персонализированной траектории самореализации и саморазвития. Снижение показателя энергетического аспекта до 0 характеризует появление заимствованной позиции.

Таким образом, первый этап реализации программы проектного эксперимента показал, что наблюдается динамика (как значительная, так и незначительная) в изменениях по всем показателям. Это можно объяснить тем, что включение педагогов в процесс позиционного самоопределения через событийные форматы горизонтального взаимодействия в рамках проектных общностей способствует более глубокому осознанию и пониманию ими собственных целей и ценностей профессионального развития, что является принципиально важным для проектирования персонализированных образовательных треков. Можно утверждать, что событийно-позиционная методология оказывает существенное влияние на регулирование инновационных процессов в системе дополнительного профессионального образования университета педагогического профиля. Учитывая репрезентативный характер выборки обследования респондентов за один год реализации программы проектного эксперимента, можно считать, что полученные результаты имеют прогностическое значение и требуют дальнейшего исследования по построению практики персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов.

### Обсуждение и заключения

Представленный в данной статье абрис событийно-позиционной методологии проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов фиксирует три пласта продуктивной деятельности: сознание, коммуникация и продуктивное действие, а также связывающие их процессы рефлексии и управления позиционным самоопределением, направленные на «сшивание» и преодоление профессиональных дефицитов, разрыва средств в профессиональной деятельности педагогов. В ходе построения персонализированной модели обучения педагогов ставится задача по целенаправленному формированию уникальных способностей к позиционному самоопределению, рефлексивному сознанию, проектно-деятельностной коммуникации. Главное в этом процессе – не эксплуатация уже имеющихся способностей, а формирование (создание идеальных форм) и наращивание ресурсного антропологического потенциала профессионального развития каждого обучающегося в рамках персонализированных образовательных треков.

Ведущая идея нашего исследования связана необходимостью разработки и реализации перспективной (от «prospective» – касающийся будущего) модели персонализированного дополнительного профессионального образования, принципы, условия и механизмы которого прямо ориентированы на разрешение принципиального

антропологического противоречия между необходимостью гармонизации возрастной и образовательной нормы и «неудержимостью онтогенеза» и фиксации категории «норма профессионального развития», которой уделяется недостаточное внимание в теории и практике непрерывного педагогического образования. Решение обозначенной проблемы состоит в необходимости включения педагога в процессы самообразования и саморазвития с помощью целенаправленного проектирования технологии продуктивного действия, определяющей механизмы деятельностного освоения и присвоения норм самореализации и построения новой образовательной реальности, в которой сам человек является и субъектом, и объектом преобразований и трансформаций.

Прогностический потенциал событийно-позиционной методологии проектирования персонализированного дополнительного профессионального образования с точки зрения национальной цели развития отечественного образования на период до 2030 года – возможности для самореализации и развития талантов [35] – определяется массовым спросом общества на персонализацию в условиях цифровой трансформации, приоритета глобальных компетенций и конкуренции за таланты, которая приобретает постепенно статус исключительности по потенциальной эффективности среди механизмов самопреобразования и инициации личностного роста обучающихся, используемых в образовательных процессах [6].

Поддержка педагогов, способных решать задачи национальной образовательной политики, требует построения единой, непрерывной и вариативной системы адресного дополнительного профессионального образования на основе персонализированных образовательных треков, проектируемых с учетом конкретных потребностей педагогического работника в непрерывном обновлении своих профессиональных знаний и приобретении новых профессиональных навыков, определяемых посредством диагностических процедур; путем обеспечения практико-ориентированного (прикладного) компонента и использования возможностей информационно-коммуникационных технологий (электронных методических пособий, методических рекомендаций, информационных сайтов, поисковых систем Интернета), дистанционных образовательных технологий (онлайн-курсов, MOOK, видеокурсов текстовых и презентационных материалов, видеолекций и др.) в целях создания многовекторного пространства свободного и ответственного позиционного самоопределения каждого педагога как «пространства возможностей», в котором он осуществляет выбор вариативных целей и способов собственного профессионального развития.

### Список использованных источников

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МПГУ, 2002. 51 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. третье. М.: Художественная литература, 1972. 471с.
3. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. №4. С. 34-47.
4. Горбунова Н.В. Профессиогенез как основа становления педагога-профессионала // Проблемы современного педагогического образования 2016. №50-1. С. 83-91.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельность: курс лекций: в 3 кн. М., 2005.

6. Громыко Ю.В. Персонализация в образовании: иницилирующее образование, подъем сознания и личностный рост. URL: <https://culture.wikireading.ru/80127> (дата обращения: 20.07.2022).
7. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Педагогическое обеспечение саморазвития личности в системе образования: учебно-методическое пособие. Якутск: Издательский дом Северо-Восточного федерального ун-та, 2015. 108 с.
8. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Серия "Symposium", Инновации и образование. Выпуск 29: сборник материалов конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 309-317.
9. Ермаков С.В., Попов А.А. Событие как единица образовательного проектирования. URL: [https://24centre.ru/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie\\_kak\\_edinica.pdf](https://24centre.ru/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie_kak_edinica.pdf) (дата обращения: 20.07.2022).
10. Жиленкова Е.П., Шеватурина Я.В. Концепция развития понятия человеческого капитала: исторические аспекты основных положений и системный анализ // Региональные проблемы преобразования экономики. 2018. №2(88). С. 73-79.
11. Зверев С.М., Тузов Д.В. Проблемы разработки концепции профессионально педагогического образования // International journal of experimental education. 2013. №7. С. 168-178.
12. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития // Педагогическое образование в России. 2021. №1. С. 17-25.
13. Зинченко В. П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) // Культурно-историческая психология. 2012. №1. С. 59-68.
14. Золотарева А.В. Адресное сопровождение в системе непрерывного профессионального развития педагога // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума, 26-27 апреля 2021 года. Ярославль, 2021. С. 371-377.
15. Игнатьева Г.А., Николина В.В., Тулупова О.В. Социокультурный вектор развития педагогического профессионализма в условиях дополнительного профессионального образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. №05. С. 86-91.
16. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Дополнительное профессиональное образование в проекции инновационного развития образования взрослых // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. №6(5). С. 178-186.
17. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогика и просвещение. 2015. №4. С.359-372.
18. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В., Мольков А.С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2016. №5(134). С. 139-157.
19. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
20. Кларин М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. №1(13). С. 1-18.

21. Липкина Е.Д., Ястребов А.С. Особенности рынка дополнительных профессиональных образовательных услуг // Омский научный вестник. 2008. №4(69). С. 62-65.
22. Педагогика взрослых: организация профессионального обучения граждан старшего возраста: монография / [Л.И. Воронина, Т.И. Касьянова, Т.Е. Радченко, Т.М. Резер]; под общ. ред. проф. Т.М. Резер. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. 248 с.
23. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021-2030 годы), утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 года №3684-р. URL: <http://government.ru/docs/41288/> (дата обращения: 20.07.2022).
24. Прокументова Г.Н. Переход к Открытому образовательному пространству. Часть 2: Типологизация образовательных инноваций: монография. Томск: Томский государственный университет, 2009. 448 с.
25. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. №3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста». URL: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf> (дата обращения: 20.07.2022).
26. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, №4. С. 82-90.
27. Синицына В.В. Формирование и развитие концепции человеческого потенциала // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2019. №9(6). С. 150-155.
28. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Москва – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
29. Слободчиков В.И. Психология становления и развития человека в образовании (доклад) // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. №1. С. 100-108.
30. Слободчиков В.И. Русская классическая школа – школа антропологической практики // Наука и школа. 2014. №5. С. 21-30.
31. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. М., 2010. Выпуск 1(43). С. 5-14.
32. Теория и шкала суммарных оценок Ренсиса Лайкерта. URL: <https://fb.ru/article/435233/teoriya-i-shkala-rensisa-laykerta> (дата обращения: 20.07.2022).
33. Трофимова О.А. Образовательная логистика как основа управления образовательной организацией // Педагогическое образование в России. 2017. №8. С. 38-42.
34. Трудности и перспективы цифровой трансформации / под ред. А.Ю. Уварова и И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с. С. 205-214.
35. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 20.07.2022).
36. Щедровицкий П.Г. Образование для детей: что зависит от родителя? Лекция про образование для детей, прочитанная в рамках Фестиваля свободного образования 31 мая 2019 года. URL: <https://shchedrovitskiy.com/obrazovanie-dlja-detej-chto-zavisit-ot-roditelja/> (дата обращения: 20.07.2022).
37. Эксперимент управленческий. Толковый словарь по социологии. 2013. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/explanatory-sociological/fc/slovar-221-2.htm#zag-3681> (дата обращения: 20.07.2022).

38. Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, №1. С. 116-122.

### References

1. Alekseev N.G. Designing the conditions for the development of reflective thinking: the author's abstract of the dissertation of the doctor of psychological sciences. Moscow, MPGU Publ., 2002. 51 p. (In Russ.)
2. Bahtin M.M. Problems of Dostoevsky's Poetics. Third edition. Moscow, Hudozhestvennaya literature Publ., 1972. 471 p. (In Russ.)
3. Vasilyuk F.E., Zareckij V.K., Molostova A.N. Psychotechnical method of researching creative thinking. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2008, no. 4, pp. 34-47. (In Russ.)
4. Gorbunova N.V. Professiogenesis as the basis for the formation of a professional teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 50-1, pp. 83-91. (In Russ.)
5. Gromyko YU.V. Mental activity: a course of lectures: in 3 books. Moscow, 2005. (In Russ.)
6. Gromyko YU.V. Personalization in education: initiatory education, the rise of consciousness and personal growth. Available at: <https://culture.wikireading.ru/80127> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
7. Danilov D.A., Kornilova A.G. Pedagogical support of personality self-development in the education system: teaching aid. Yakutsk, Publishing House of the North-Eastern Federal University, 2015. 108 p. (In Russ.)
8. Dautova O.B., Hristoforov S.V. Self-education of a teacher as a condition for his personal and professional development. *Seriya "Symposium", Innovacii i obrazovanie. Vypusk 29: sbornik materialov konferencii*. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo Publ., 2003. Pp. 309-317. (In Russ.)
9. Ermakov S.V., Popov A.A. Event as a unit of educational design. Available at: [https://24centre.ru/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie\\_kak\\_edinica.pdf](https://24centre.ru/uploads/files/Texts/Metodicheskie/Sobytie_kak_edinica.pdf) (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
10. ZHilenkova E.P., Shevaturina YA.V. The concept of development of the concept of human capital: historical aspects of the main provisions and system analysis. *Regional'nye problemy preobrazovaniya ekonomiki*, 2018, no. 2(88), pp. 73-79. (In Russ.)
11. Zverev S.M., Tuzov D.V. Problems of developing the concept of professional pedagogical education. *International journal of experimental education*, 2013, no. 7, pp. 168-178. (In Russ.)
12. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Theoretical and applied foundations of personalized education: development prospects. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2021, no. 1, pp. 17-25. (In Russ.)
13. Zinchenko V.P. On the methodological culture of psychologists (from monism to pluralism). *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2012, no. 1, pp. 59-68. (In Russ.)
14. Zolotareva A.V. Targeted support in the system of continuous professional development of a teacher. *Evrasijskij obrazovatel'nyj dialog: materialy mezhdunarodnogo foruma, 26-27 aprelya 2021 goda*. Yaroslavl, 2021. Pp. 371-377. (In Russ.)
15. Ignat'eva G.A., Nikolina V.V., Tulupova O.V. Sociocultural vector of the development of pedagogical professionalism in the conditions of additional professional education. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2016, no. 05, pp. 86-91. (In Russ.)

16. Ignat'eva G.A., Tulupova O.V. Additional professional education in the perspective of innovative development of adult education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, no. 6(5), pp. 178-186. (In Russ.)
17. Ignat'eva G.A., Tulupova O.V. Innovative technological format of additional professional education of teachers. *Pedagogika i prosveshchenie*, 2015, no. 4, pp. 359-372. (In Russ.)
18. Ignat'eva G.A., Tulupova O.V., Mol'kov A.S. Educational coworking as a new format for organizing the educational space of additional professional education. *Obrazovanie i nauka*, 2016, no. 5(134), pp. 139-157. (In Russ.)
19. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes: a textbook. Moscow, PSTGU Publ., 2013. 432 p. (In Russ.)
20. Klarin M.V. A tool for innovative education: organizational and activity pedagogy. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2016, no. 1(13), pp. 1-18. (In Russ.)
21. Lipkina E.D., Yastrebov A.S. Peculiarities of the market of additional professional educational services. *Omskij nauchnyj vestnik*, 2008, no. 4(69), pp. 62-65. (In Russ.)
22. Pedagogy of adults: organization of vocational training for older citizens: monograph / [L.I. Voronina, T.I. Kasyanova, T.E. Radchenko, T.M. Rezer]; under the general editorship of Professor T.M. Rezer. Yekaterinburg, Ural'skij universitet Publ., 2020. 248 p. (In Russ.)
23. The program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long term (2021-2030), approved by the order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2020 No. 3684-r. Available at: <http://government.ru/docs/41288/> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
24. Prozumentova G.N. Transition to the Open Educational Space. Part 2: Typology of educational innovations: monograph. Tomsk, Tomskij gosudarstvennyj universitet Publ., 2009. 448 p. (In Russ.)
25. Decree of the Government of the Russian Federation dated December 31, 2019 No. 3273-r "On Approval of the Basic Principles of the National System of Professional Growth for Teachers of the Russian Federation, including the National System of Teacher Growth". Available at: <http://static.government.ru/media/files/QOjrSM8iUrAZ2bsImiNyGh0vKn0SjSAF.pdf> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
26. Savina N.V. Methodological foundations of the personalization of education. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*, 2020, vol. 14, no. 4, pp. 82-90. (In Russ.)
27. Sinicyna V.V. Formation and development of the concept of human potential. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2019, no. 9(6), pp. 150-155. (In Russ.)
28. Slobodchikov V.I. Anthropological perspective of national education. Moscow, Yekaterinburg, Izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparhii Publ., 2009. 264 p. (In Russ.)
29. Slobodchikov V.I. Psychology of formation and development of a person in education (report). *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika*, 2016, no. 1, pp. 100-108. (In Russ.)
30. Slobodchikov V.I. Russian classical school - school of anthropological practice. *Nauka i shkola*, 2014, no. 5, pp. 21-30. (In Russ.)
31. Slobodchikov V.I. Eventful educational community - a source of development and the subject of education. *Sobytiynost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoy deyatel'nosti / pod red. N.B. Krylovoj i M.YU. ZHilinoj*. Moscow, 2010. Issue 1(43). Pp. 5-14. (In Russ.)
32. Rensis Likert Theory and Scoring Scale. Available at: <https://fb.ru/article/435233/teoriya-i-shkala-rensisa-laykerta> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
33. Trofimova O.A. Educational logistics as a basis for managing an educational organization. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 8, pp. 38-42. (In Russ.)



34. Difficulties and prospects of digital transformation / ed. A.Yu. Uvarov and I.D. Frumin. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshej shkoly ekonomiki Publ., 2019. 344 p. (In Russ.)
35. Decree "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030". Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
36. Education for children: what depends on the parent? Lecture on education for children, given as part of the Free Education Festival on May 31, 2019. Available at: <https://shchedrovitskiy.com/obrazovanie-dlja-detej-chto-zavisit-ot-parentalja/> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
37. Management experiment. Explanatory Dictionary of Sociology. 2013. Available at: <http://sociology.niv.ru/doc/dictionary/explanatory-sociological/fc/slovar-221-2.htm#zag-3681> (accessed: 20.07.2022). (In Russ.)
38. El'konin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, vol. 15, no. 1, pp. 116-122. (In Russ.)

© Игнатъева Г.А., Сдобняков В.В., 2022

### Информация об авторах

**Игнатъева Галина Александровна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий проектно-сетевой лабораторией опережающего образования взрослых, профессор кафедры андрагогики и управления развитием, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4833-9196, e-mail: [gaididakt@rambler.ru](mailto:gaididakt@rambler.ru).

**Сдобняков Виктор Владимирович** – кандидат физико-математических наук, доцент, ректор, заведующий кафедрой андрагогики и управления развитием, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: [rector@mininuniver.ru](mailto:rector@mininuniver.ru).

### Information about the authors

**Ignatieva Galina A.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Design and Network Laboratory of Advanced Adult Education, Professor of the Department of Andragogy and Development Management, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-4833-9196, e-mail: [gaididakt@rambler.ru](mailto:gaididakt@rambler.ru).

**Sdobnyakov Viktor V.** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Rector, Head of the Department of Andragogy and Development Management, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: [rector@mininuniver.ru](mailto:rector@mininuniver.ru).

### Вклад соавторов

**Игнатъева Галина Александровна** – научное руководство, подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов; развитие методологии; сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных, визуализация/представление данных в тексте.

**Сдобняков Виктор Владимирович** – критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами; курирование данных.

**Contribution of authors**

**Ignatieva Galina A.** – scientific guidance, preparation of the initial version of the text; conducting experiments; development of methodology; data collection and evidence; formalized data analysis, visualization/presentation of data in the text.

**Sdobnyakov Viktor V.** – critical analysis and revision of the text; provision of resources; data curation.

Поступила в редакцию: 17.06.2022

Принята к публикации: 16.08.2022

Опубликована: 26.09.2022