

УДК 37.032

DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-4-12

РЕФЛЕКСИВНО-ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ НАСТАВНИКА ПО РАЗВИТИЮ¹

Г. А. Игнатьева¹, А. В. Гришина¹, Э. К. Самерханова¹, О. В. Тулупова¹

*¹Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. Методология персонализированного образования взрослых и эффективное управление процессом рефлексивной подготовки «профессионалов под возраст» требуют от современного руководителя всех уровней умения мыслить по-новому, фактически отказавшись от сложившихся стереотипов мышления и преодоления инерции прошлого опыта профессиональной деятельности. В связи с этим актуальным становится вопрос о проектировании персонализированной системы формирования новой профессиональной позиции «наставник по развитию», нацеленной на освоение педагогом механизмов рефлексивного управления образовательной деятельностью, на развитие способности входить в профессиональные сообщества, осуществлять рефлексию своей собственной деятельности и на этой концептуально-методологической основе строить и реализовывать принципиально новые нормы профессиональной деятельности с необратимостью выхода на новый уровень профессионального развития.

Цель статьи состоит в необходимости обосновать генеральную идею об уникальной сущности современного педагога становиться и быть профессионалом, способным задавать смысловое пространство «выращивания человеческого в человеке» средствами своей профессии, и раскрыть условия и рефлексивные механизмы становления новой профессиональной позиции наставника по развитию.

Материалы и методы. Основой творческого поиска и эффективным средством профессионального развития педагогов в персонализированной модели образования является рефлексивное управление, в котором выделяются такие базовые функции рефлексии, как: организационная функция, связанная с построением корпоративного обучения, организацией коллективной деятельности участников инновационных образовательных событий; развивающая функция, направленная на формирование позиционности и рефлексивности, гарантирующая возможность конструирования новых авторских образцов и способов деятельности при наличии умения изменять себя и управлять своей деятельностью. Рефлексивно-деятельностный подход и экспертно-проектная методология служат методологической основой формирования наставника по развитию, вбирая в себя приемы и методы построения концептуальных схем непрерывного процесса синтезирующей и

¹ 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.

методологической рефлексии в качестве комплексной мыслительной способности педагога к постоянному критическому анализу и оценке каждого шага осуществления продуктивного действия в ходе решения задач различного типа.

Результаты исследования. Разработана рефлексивно-персонализированная модель становления позиции наставника по развитию в университете педагогического профиля, методика организации и диагностики синтезирующей рефлексии в персонализированном обучении педагогов, определены и выделены функции рефлексии на этапах решения управленческих задач в условиях организации федеральной инновационной площадки Министерства высшего образования и науки РФ «Сетевой проект подготовки наставника по развитию», что позволило определить критерии построения практики наставничества в образовательных организациях – соисполнителях сетевого проекта.

Обсуждения и заключение. Научная новизна результатов и образовательных продуктов определяется разработкой совокупности условий и рефлексивных механизмов формирования профессиональной позиции наставника по развитию, в профессиональной деятельности которого раскрывается продуктивное и конкретное воплощение в конкретном месте «здесь и сейчас» ключевого принципа – ориентация на персонализацию образовательного процесса на основе применения цифровых технологий и интеграции передовых достижений психолого-педагогической науки и инновационного опыта педагогической деятельности. Воплощение данной конкретизации в условиях рефлексивно-персонализированной модели не снижает смысловой сущности проводимой научной работы, а наоборот, продуктивная и эффективная практика наставнической деятельности может быть представлена и отрефлексирована как целое, совпадающее и адекватное по смыслам, стратегическим целям и способам опережающего непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное управление, персонализированное обучение, позиция, наставник по развитию.

Для цитирования: Игнатьева Г. А., Гришина А. В., Самерханова Э. К., Тулупова О. В. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 12.

REFLEXIVE-PERSONALIZED MODEL FORMATION OF PEDAGOGICAL POSITION "MENTOR FOR DEVELOPMENT"¹

G. A. Ignatieva¹, A. V. Grishina¹, E. K. Samerkhanova¹, O. V. Tulupova¹

*¹Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University),
Nizhny Novgorod, Russian Federation*

ABSTRACT

Introduction. The methodology of personalized adult education and effective management of the process of reflexive training of "age-appropriate professionals" require from a modern manager of

¹ 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.

all levels the ability to think in a new way, actually abandoning the established stereotypes of thinking and overcoming the inertia of past experience of professional activity. In this regard, the question of designing a personalized system for the formation of a new professional position "mentor for development", aimed at mastering the mechanisms of reflexive management of educational activities by a teacher, at developing the ability to enter professional communities, to reflect on their own activities and on this conceptual and methodological basis to build and implement fundamentally new professional standards, becomes relevant.-professional activity with the irreversibility of reaching a new level of professional development.

Aim. The purpose of the article is to substantiate the general idea of the unique essence of a modern teacher to become and be a professional, able to set the semantic space of "growing human in a person" by means of his profession and to reveal the conditions and reflexive mechanisms for the formation of a new professional position of a mentor for development.

Materials and Methods. The basis of creative search and an effective means of professional development of teachers in a personalized model of education is reflexive management, in which three basic functions of reflection are distinguished: an organizational function associated with the construction of corporate training, organizations of collective activity of participants in innovative educational events; a developing function aimed at the formation of positionality and reflexivity, which guarantee the possibility of constructing new author's samples and a way of activity with the presence of the ability to change oneself and manage one's activities.

The reflexive-activity approach and expert-project methodology serve as a methodological basis for the formation of a mentor for development, incorporating techniques and methods for constructing conceptual schemes of a continuous process of synthesizing and methodological reflection as a teacher's complex thinking ability to constantly critically analyze and evaluate each step of the implementation of a productive action during the decision tasks of

Results. A reflexive-personalized model of the position of a mentor for development at a pedagogical university, a methodology for organizing and diagnosing synthesizing reflection in personalized teaching of teachers have been developed, the functions of reflection at the stages of solving managerial problems in the context of organizing a federal innovation platform of the Ministry of Higher Education and Science of the Russian Federation "Network project of training the mentor for development", which made it possible to determine the criteria for building the practice of mentoring in educational organizations - co-executors of the network project, have been defined and highlighted.

Discussion and Conclusion. The scientific novelty of the results and educational products is determined by the development of a set of conditions and reflexive mechanisms for the formation of a professional position of a mentor for development, in whose professional activity the productive and concrete embodiment of the key principle in a specific place "here and now" is revealed - orientation to the personalization of the educational process based on the use of digital technologies and the integration of advanced achievements psychological and pedagogical science and innovative experience of pedagogical activity. The embodiment of this concretization in the conditions of a reflexively personalized model does not reduce the semantic essence of the scientific work being carried out, but on the contrary, productive and effective practice of mentoring activities can be presented and reflected as a whole, coinciding and adequate in terms of meanings, strategic goals and methods of advancing continuous pedagogical education.

Keywords: reflection, reflexive management, personalized learning, position, mentor for development.

For citation. Ignatieva G.A., A.V. Grishina, E.K. Samerkhanova, O.V. Tulupova. Reflexive-personalized model of the formation of the pedagogical position of a mentor for development // Vestnik of Minin University. 2022. Vol. 10, no. 4. P. 12.

Введение

Актуальность формирования педагогической позиции наставника по развитию в контексте рефлексивно-деятельностного подхода и принципа персонализации в области дополнительного опережающего профессионального образования педагогов можно рассматривать в ракурсе теоретических исследований, разрабатываемых в русле философской, психолого-педагогической антропологии и образования взрослых. Представленные нами концептуальные положения о проектировании рефлексивно-персонализированной модели непрерывного педагогического образования раскрываются через призму творческого поиска путей формирования нового профессионализма.

Методология рефлексивно-персонализированного подхода к формированию педагогической позиции наставника по развитию фиксирует качественно новое направление в системе высшего образования – практическую андрагогику, основанную на интеграции достижений психолого-педагогической науки и инновационного опыта профессиональной педагогической деятельности [18]. Центральная проблема такого понимания, как отмечают отечественные [7] и зарубежные авторы [43, 55, 56] рефлексивных стратегий и событийного самоопределяемого образования, состоит в преодолении противоречия или разрыва между предлагаемой и навязанной свыше «квазиполезной информацией» и ее практической востребованностью со стороны взрослых обучающихся. Основной недостаток модели обучения информирующего и массового типа, по-прежнему наиболее распространенной в дополнительном профессиональном образовании, состоит в чрезмерном стремлении «пересадить» в сознание педагога выхваченные из живого потока существующей реальности готовые образцы решения профессионально значимых задач» [8, с. 72].

В этом контексте особое значение в системе непрерывного педагогического образования приобретает такая способность обучающихся, как способность к саморазвитию. Информационная модель обучения, хотя и обеспечивает образовательный процесс постоянно обновляющимся знанием, существенно тормозит его развивающий компонент. На смену позиции педагога как ретранслятора готовых знаний и опыта приходит позиция «навигатора» и помощника во встраивании персонализированных треков, ценностно-смысловых, культурно-целевых ориентиров в том образовательном знании, которое обеспечивает процесс запуска самообразования и саморазвития, позиционного самоопределения [35].

Обеспечить готовность к непрерывному и опережающему образованию могут исключительно рефлексивные механизмы, где важен диалог и совместный творческий поиск обучающихся в профессиональных событийных общностях, в которых развивается способность к саморазвитию. Высшим проявлением этой способности является рефлексивность и позиционность каждого участника коллективно-распределенной деятельности. При этом в качестве «смыслового центра всей человеческой реальности» выступает рефлексивное сознание [19, с. 14].

Именно рефлексия является уникальным способом организации профессиональной деятельности педагога и выступает как стратегическая цель развертывания рефлексивно-

Vestnik of Minin University. 2022. Volume 10, no. 4

персонализированного обучения и одновременно как содержательный базис пространства формирования педагогической позиции наставника по развитию.

Обозначенная нами точка зрения позволяет выдвинуть гипотетическое предположение, что именно рефлексия и рефлексивное управление в своих уникальных видах и механизмах является антропотехническим средством организации персонализированного обучения педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, ориентированного на формирование позиции наставника по развитию. В контексте представляемого в данной статье научного исследования мы рассматриваем антропотехнику как передовую технологию преобразования «естественно человеку данных способностей» и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства [37, с. 69]. В статье не ставится задача подробного описания технологии позиционного самоопределения в условиях непрерывного опережающего образования взрослых, поскольку она представлена в других работах [15, 16, 17], ограничимся лишь кратким описанием рефлексивно-персонализированной модели формирования педагогической позиции наставника по развитию, рассмотрев проявление рефлексивных механизмов в ходе решения педагогами управленческих и проектных задач.

Обзор литературы

Состояние изученности проблемы исследования содержания и форматов персонализированного обучения педагогов на основе рефлексивной методологии в образовании, при которой становится возможным «свободное самостановление человека» [6, с.29], позволило выделить три группы работ, составившие нормативно-правовой, теоретический и практический базисы научного исследования.

К первой группе работ следует отнести нормативно-правовые документы, в которых представлены стратегические ориентиры построения новой системы дополнительного профессионального образования педагогов, ориентированного на формирование новых профессиональных позиций:

- распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста» и распоряжение Минпросвещения России от 16 декабря 2020 года № Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», в которых обозначены основные шаги организации на базе образовательных организаций высшего образования в рамках создания и внедрения единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов центров научно-методического сопровождения, обеспечивающих привлечение различных типов и видов ресурсов;

- распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися», ориентирующее на ключевую задачу целевой модели наставничества – максимально полное раскрытие

потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности;

- стратегия социально-экономического развития Нижегородской области до 2035 года, утвержденная постановлением Правительства Нижегородской области от 21 декабря 2018 года № 889, в образовательном блоке которой поставлена стратегическая задача по развитию системы общего образования как современного института социализации и формирования личности, включая развитие программ повышения уровня индивидуализации образования (персонифицированное обучение);

- распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688 о концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, определяющее цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования.

Вторая группа источников включает работы, составляющие теоретический базис научного исследования, в которых раскрываются общие закономерности проектирования рефлексивно-персонализированной модели формирования педагогической позиции наставника по развитию.

Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию основывается на представлениях научных школ проектного подхода к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении (Н. Г. Алексеев) [3]; развивающего образования (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин) [12]; гуманитарно-антропологического подхода в отечественном образовании (В. И. Слободчиков) [38]; мыследеятельностной педагогики (Ю. В. Громыко) [11]. Объединяющей идеей этих научных школ является концепт генетико-моделирующего или проектного эксперимента в образовании, являющегося олицетворением междисциплинарных исследований и основой научно-образовательной коллаборации, включающей комплекс взаимосвязанных международных и отечественных теоретических подходов к описанию и культивированию рефлексивных процессов в сфере образования [1, 9, 21, 26].

Поворот к человеку как ключевой тренд развития российского образования требует принципиально иного подхода, мировоззренческая ценность и методологическая сущность которого ориентирует на поиск средств (технологий) выращивания «собственно человеческого в человеке» во всей полноте духовно-нравственных измерений [29, с. 25].

Именно антропологический подход является основополагающим смыслом сетевого проекта по формированию позиции наставника по развитию. В рамках антропологического подхода для авторов статьи важное значение имеет исследование рефлексии как фактора персонализированного обучения и феномена «наставничества», которое в соответствии с разработанной интеграционной периодизацией развития субъектной реальности [20] позволяет ввести новое представление о культурном возрасте человека, «перспективном» нормировании в образовании (А. Г. Асмолов) [4] и синтезировать систему разнотипологических знаний о «Человеке возможном» как новом идеале воспитания постиндустриальной цивилизации [27].

Зарубежные авторы рефлексивного подхода [44, 45, 47, 50, 51, 52, 53] представляют идею непрерывного опережающего образования, стягивая во единый узел самоопределяемое обучение и практическую деятельность, творческий поиск и методическую работу,

используя потенциал эвристических интерактивных методов и рефлексивных форм обучения в рамках новой дидактики.

В технологическом обустройстве рефлексивно-персонализированного подхода, фиксирующем продуктивное сопряжение способа и средств достижения цели по формированию позиции наставника по развитию, требуется разработка организационно-управленческой модели выращивания содержательно-деятельностной кооперации как особого организационного ресурса построения практики опережающего развития педагогов, осуществляемого через реализацию продуктивного действия через систему задачных форматов учебной работы [10]. С точки зрения рефлексивно-персонализированного подхода наиболее четко раскрываются также смыслы менторинга, консалтинга и наставничества в системе непрерывного педагогического образования и демонстрируется роль внесистемных ресурсов неформального и информального образования [22, 31, 42].

Рефлексивное управление в этом контексте выступает механизмом самоопределения педагогов в пространстве дополнительного профессионального образования, универсальным средством актуализации личностного потенциала, порождая новые смыслы, ценностные основания образования и конституируя адекватные им фрагменты новой образовательной реальности.

Важное направление исследований, представленных в теоретической группе, составляют работы, освещающие содержание и формы построения профессиональных сообществ, способы соорганизации субъектов профессиональной деятельности в системе непрерывного образования. Приоритетной стратегией и методологической опорой, на которых базируется фундамент запускаемой нами модели формирования позиции наставника по развитию, является теория самообучающейся организации [36] применительно к системе дополнительного профессионального педагогического образования [15]; хьютагогика, или метод самоопределяемого обучения [48], и андрагогический подход [49] с новыми научными областями его развития: парагогика [24] в векторе цифровой и антропологической трансдисциплинарности [23, 28].

Практической базой проектирования образовательных практик формирования позиции наставника по развитию является Федеральный центр научно-методического сопровождения педагогических работников, целью деятельности которого является развитие системы непрерывного педагогического образования за счет проведения прикладных исследований образовательных систем по единой методологии, решения задач развития отрасли и тиражирования образовательных практик, трансфера научных достижений и передовых педагогических технологий в сферу образования [34].

Материалы и методы

Разработка и реализация рефлексивно-персонализированной модели формирования педагогической позиции наставника по развитию требует определения и выявления научно-теоретических основ, которые должны быть классифицированы по характеру компонентов структуры данной модели. Проведенный анализ существующих документов и научных работ в области философии образования, психолого-педагогической антропологии и практической андрагогики, в которых фигурируют категории рефлексивно-деятельностного подхода и методологии персонализированного образования, позволил нам описать процессы рефлексивного управления и выделить функции рефлексии для формирования профессиональных компетенций наставника по развитию.

Профессиональную педагогическую позицию «наставник по развитию» мы определили, как специалиста по проектированию в образовательных организациях пространства «сопоставления – сближения активности детей и деятельности взрослых, способных культивировать детско-взрослую разумность и детско-взрослую учебность» с запросом на «свой индивидуальный образовательный трек» [16] с помощью следующих профессиональных компетенций:

- способность видеть «образ будущего», ориентироваться на идеальное как перспективу шага развития (ПК – 1);
- способность видеть проблемы и предлагать оригинальный способ их решения, включаться в ситуацию проблематизации, осуществлять перевод проблемы в задачу на основе найденного проектного решения (ПК – 2);
- способность к соорганизации процессов понимания, воображения и перспективной рефлексии, нацеленной на будущее (ПК – 3);
- способность организовывать разные типы учебной деятельности (исследование, проектирование, конструирование, сценирование и т.д.) (ПК – 4);
- владение техниками и приемами самоопределения и принятия проблемы, схематизации, проектного действия, теоретического и рефлексивного мышления и понимания (ПК – 5);
- способность создавать сообщества, группы, включаться в коллективную мыследеятельность и субъективироваться в ней, к планированию решения задач и формированию коллективного целеполагания (ПК – 6);
- способность к рефлексии ситуации достижения целей и переходу на новую проблематизацию (ПК – 7);
- способность удерживать противоречия и тенденции, взаимоисключающие антиномичные установки и ориентации сознания, развивать единство и синтетичность собственного самосознания как способности к «рефлексивной интеграции» [11, с. 354] (ПК – 8).

Анализ литературы, посвященной рефлексивно-персонализированному обучению педагога на основе рефлексивно-деятельностного подхода и методологии персонализированного образования, позволил нам сформулировать основополагающие принципы поэтапного формирования новой педагогической позиции «наставник по развитию», а именно:

- практико-ориентированный характер образовательной деятельности, результаты которой прямо ориентированы на построение новой практики наставничества в системе общего и профессионального образования;
- организация «живых» событийных встреч и форматов обучения взрослых обучающихся, построенных на основе рефлексивных ситуаций развития и горизонтального взаимодействия;
- оформление структуры деятельности по формированию позиции наставника по развитию не как одноуровневой (линейной), а как многоуровневой, пространственной и развивающейся структуры, имеющей коллективный характер;
- представление о профессиональной деятельности наставника по развитию как о совокупности различных видов деятельности (исследовательская, проектная, образовательная, управленческая), обладающей следующими характеристиками: она всегда «субъектна, и у нее есть автор (творец) и распорядитель (организатор)» деятельности; всегда предметна, т.е. разворачивается в некотором предсуществующем пространстве, подчиняясь

объективным условиям своего протекания, а следовательно, векторальна (направлена) и целесообразна; процесс овладения данной деятельностью является неаддитивным, то есть деятельность «закладывается» не поэлементно, а вся целиком, хотя и в неразвитой форме [25, с. 34];

- признание рефлексии как ведущего механизма персонализированного обучения педагогов и эффективного способа горизонтального взаимодействия педагогов, а также средства организации поиска решения задачи и мыслительной проработки содержания и форм организации профессиональной деятельности;
- определение в качестве критериев квалификации рефлексии следующих характеристик: интенция, конструирование, организация и соорганизация, объективация и творческий поиск;
- выделение в качестве базовых форм рефлексии, позволяющих изменить и преобразовать профессиональную деятельность педагога, за счет развития умения мыслить по-новому и становиться рефлексирующим практиком: полагающей (внешней), определяющей, сравнительной и синтезированной типов рефлексий.

На основе совокупности названных принципов и в соответствии с логикой рефлексивного управления процессом формирования педагогической позиции «наставник по развитию» строятся персонализированные образовательные треки и авторские программы профессионального развития педагогов образовательных организаций, являющихся участниками федеральной инновационной площадки Министерства науки и высшего образования РФ «Сетевой проект подготовки наставников по развитию» (приказ № 195 от 03.03.2022) кафедры андрагогики и управления развитием Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

В ходе исследования авторы применили систему общенаучных и статистических методов, а также группу методик, связанных с диагностикой эффективности концептуальной модели формирования педагогической позиции «наставник по развитию» в рамках организации образовательных событий федеральной инновационной площадки:

- сценарный метод, включающий нормативный анализ способностей, возникающих при сценировании проектно-исследовательской деятельности и коммуникации [32];
- тестирование Р. М. Бэлбина, адаптированное для взрослых обучающихся с целью выявления ролевых моделей (позиций) в условиях симуляции жизненных ситуаций [5].

Ключевым вызовом современному образованию, безусловно, является цифровая трансформация, которая охватывает сегодня все уровни образования и аспекты образовательной деятельности. Рефлексивно-персонализированная модель формирования новой педагогической позиции «наставник по развитию» обязательно учитывает все преимущества и риски цифровой среды, сложившейся и непрерывно совершенствующейся в педагогическом университете [33]. Особый интерес представляют специальные практики развития рефлексивных способностей педагогов, основанные на использовании цифровых инструментов и сервисов, способствующих выходу в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и самому себе как ее субъекту, среди которых особое место занимают практики геймификации [14].

Результаты исследования

Основываясь на понимании наставничества в системе образования как технологии научно-методического сопровождения процессов саморазвития и самообразования, методологии персонализированного образования и роли рефлексии в организации обучения взрослых нами сформирована открытая пространственная структура рефлексивно-персонализированной модели, которая позволяет выстраивать рефлексивные ситуации формирования нового педагогического профессионализма в атмосфере ценностно-целевого возрождения наставничества в системе российского образования, ориентируясь на традиционно-исторические выверенные ценности в целом (рисунок 1).

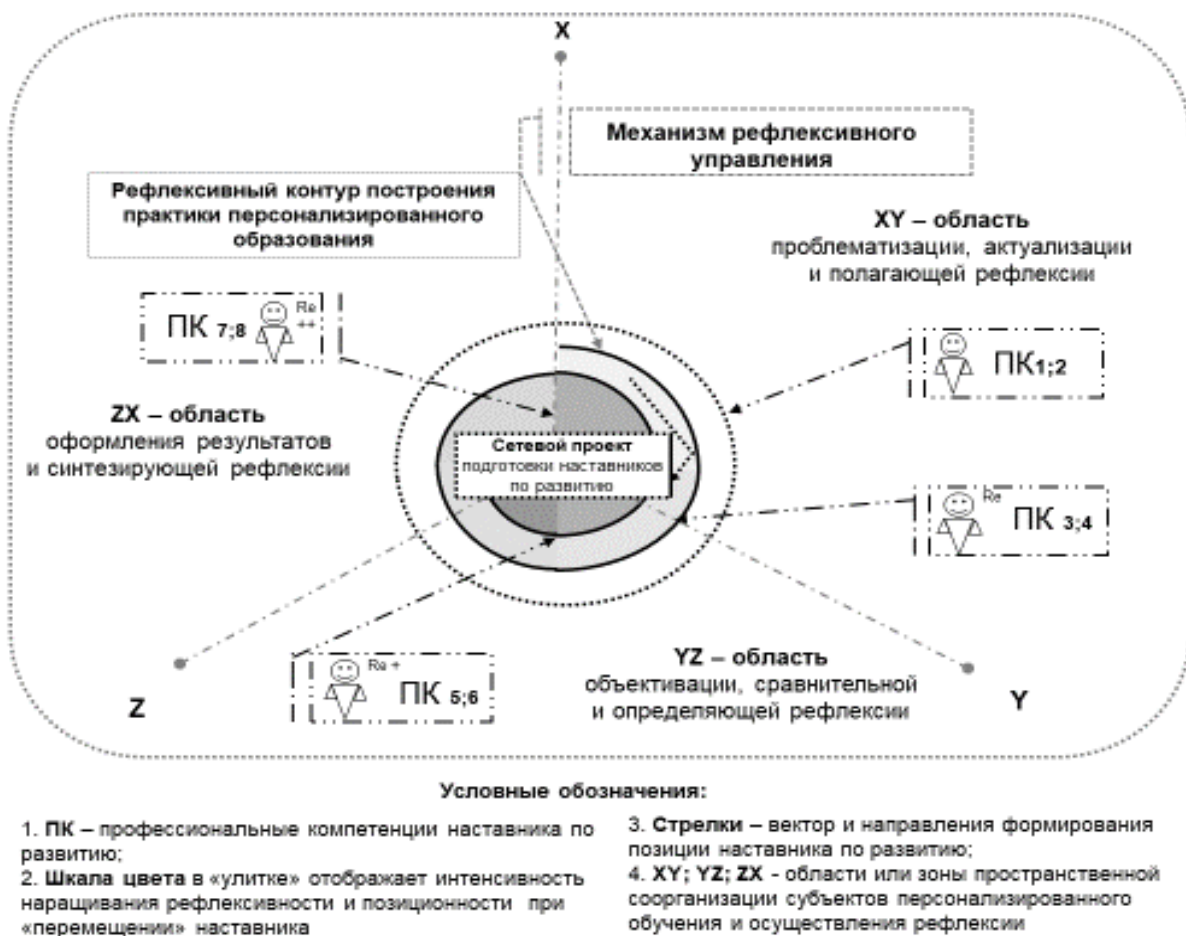


Рисунок 1 – Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции «наставник по развитию»

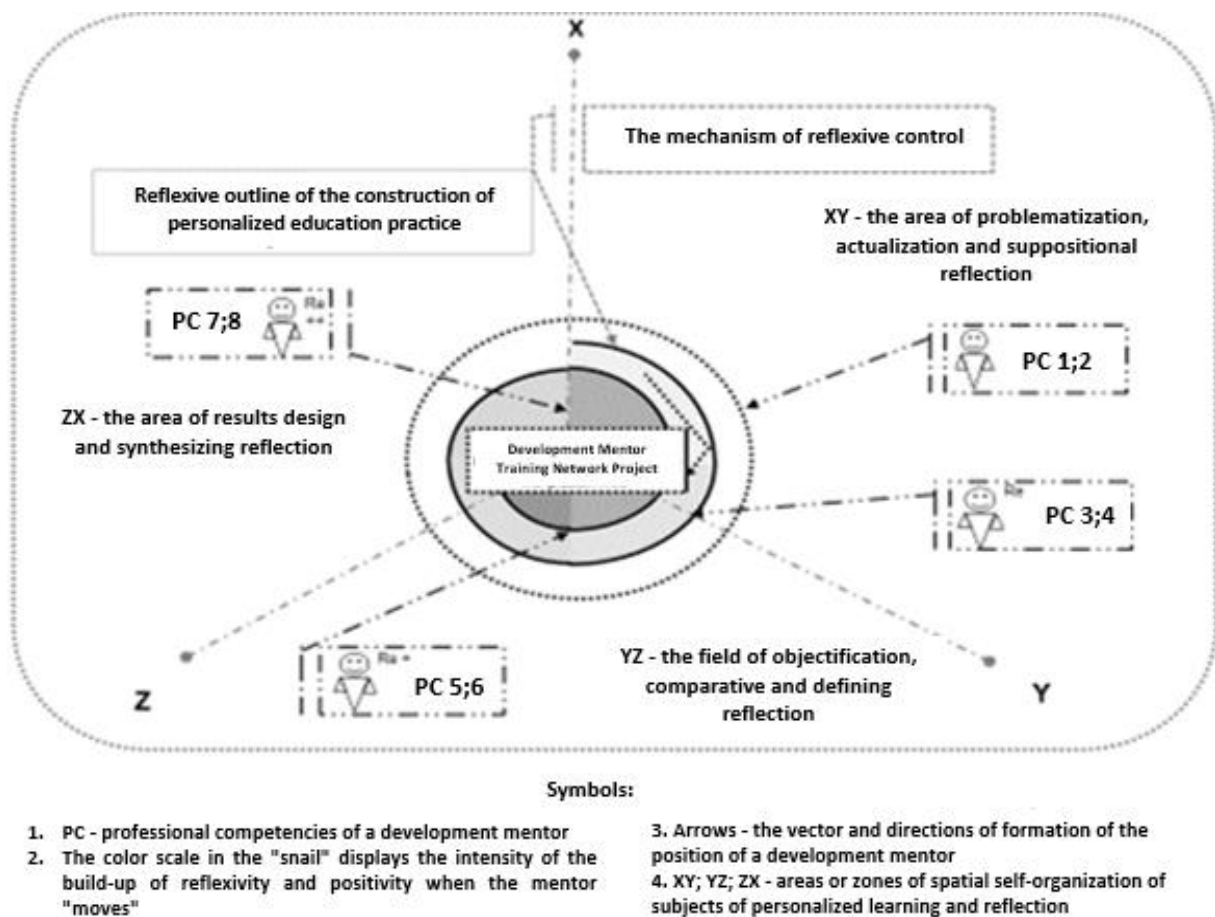


Figure 1 – Reflexive-personalized model of the formation of the pedagogical position "mentor for development"

Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию представляет собой универсальную «объемную» технологию, содержащую систему условий, ресурсов и рефлексивных механизмов, необходимых для реализации методологии персонализированного образования, проектирования индивидуальных программ профессионального развития педагогов и осуществления социально-ответственного продуктивного действия. Методология персонализированного образования, включая систему концептуальных взглядов, подходов и методов формирования у педагогов культуры персонализированного развития и саморазвития, позволяет понять и организовать процесс персонализированного обучения и позиционного самоопределения.

В контексте нашей модели персонализированное обучение педагогов можно определить, как процесс, содержание и формы, методы и принципы которого прямо ориентированы на развитие позиционного самоопределения и рефлексивных способностей изменять себя и свою деятельность во взаимодействии с Другим.

Содержательно-деятельностный каркас модели основан на системе задач и продуктивных действиях по их решению с учетом формирования специальных точечных профессиональных компетенций наставника по развитию, которые удерживаются через механизм рефлексивного управления как определенный вид управленческой деятельности, объективно необходимый для обеспечения целенаправленного воздействия на объект управления развитием и построения персонализированных образовательных треков и индивидуальных программ персонализированного профессионального развития педагогов.

Рефлексивно-персонализированная модель пространства дополнительного профессионального образования, ориентированного на становление новой педагогической позиции, включает в себя следующие области самореализации и «перемещения» наставника:

- область (вектор XY), в которой происходит актуализация и концептуализация средств профессиональной деятельности и форм рефлексии (полагающей «внешней»);
- область (вектор XZ), в которой происходит процесс оптимизации структуры смысловых и организационно-управленческих связей, включая сравнительную и определяющую рефлексия;
- область (вектор YZ), в которой осуществляется рефлексивное оформление результатов и конструирование новых средств и предмета профессиональной деятельности, включая синтезированную рефлексия.

Содержание образовательной деятельности в рефлексивно-персонализированной модели строится как система переходов: от незнания к знанию (теоретико-методологическая позиция); от неумения решать сложные задачи к умению представлять перспективную модель целенаправленных продуктивных действий (конструкторско-методическая и проектная позиция); от мнения к знанию и способности реализовать свой потенциал и ценности в ситуации выбора и неопределенности (позиционное самоопределение); от субъекта деятельности к субъекту собственной деятельности (профессионально-деятельностная и управленческая позиция).

Данный алгоритм «движения образовательного знания», по В. И. Слободчикову, представляет собой путь становления позиции наставника по развитию в условиях дополнительного профессионального образования: от теоретико-концептуального знания к проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному и только затем к осмысленному практическому продуктивному действию [38].

Технологической основой рефлексивно-персонализированной модели формирования позиции наставника по развитию является сетевая организация субъектов профессиональной деятельности как технология выращивания жизнеспособной общности действительных авторов персонализированных программ и проектов, включающих в качестве планируемых результатов новые профессиональные компетенции.

Функции рефлексии на каждом этапе формирования педагогической позиции «наставник по развитию» представлены в таблице 1. В ней раскрыты результаты сценарного метода (по В. В. Рябцеву, С. М. Звереву и В. В. Ряшиной) [32], который предполагает проведение целого ряда специальных работ, соответствующих базовой схеме проектирования «замысел – реализация – рефлексия» (по Н. Г. Алексееву), и включает основные этапы (ситуации) проектирования, способы проектной деятельности и адекватные им способности и командные роли (позиции) [2]. Сценарный метод воплощается в продукте, в нашем случае, в проектах участников ФИП «Сетевой проект подготовки наставника по развитию». Результаты нормативного анализа, полученные в ходе апробации модели, включают три взаимосвязанных компонента: критерии квалификации рефлексии, эмпирические признаки построения рефлексии в условиях образовательных событий и формы рефлексии [13].

Таблица 1 – Критерии и способы построения квалификации рефлексии в условиях события
 Table 1 – Criteria and methods of constructing the qualification of reflection in the conditions of the event

№ п/п	Критерии квалификации рефлексии в рамках события	Построение квалификации рефлексии в условиях события	
		Эмпирические признаки рефлексии	Формы рефлексии, позволяющие изменить и преобразовать профессиональную деятельность
1.	Интенция – намерение, стремление или задуманный план действий, направленный на осознание, какого-либо предмета деятельности	1. Что меня заинтересовало и заинтересовало ли? 2. Что заставило задуматься, обрадовало, огорчило? 3. Какие средства и способы решения задачи вызвали ту или иную реакцию? 4. Что делать и как дальше двигаться?	Полагающая «внешняя» рефлексия, представляющая собой как рефлексию отдельных предметных действий, так и деятельностного опыта в целом
2.	Конструирование события – вид продуктивной деятельности, направленной на получение определённого, заранее задуманного реального продукта	1. Участвовал ли я в поиске элементов деятельности? 2. Фиксировались ли в ходе мероприятия (события) пошаговые результаты? 3. Присутствовала категориальная соотнесенность действия? 4. Что я сделал и каким образом? 5. Как я это узнал и как это у меня получилось и получилось ли?	Сравнивающая рефлексия, позволяющая рассмотреть явление с разных сторон, выйти на проблемный анализ и зафиксировать на фоне коллективной свою собственную позицию
3.	Объективация – опредмечивание, превращение в объект, мыслительный процесс и процессы мышления в целом	1. Каков способ определения своего функционального места в содержании, смог ли я удержать предмет деятельности? 2. Каков способ перевода «другого текста» в собственные понятия и представления? 3. Присутствовал ли ярко выраженный способ оценки своей работы и коллеги в группе? 4. Носил ли анализ собственной деятельности в событии беспристрастный характер? 5. Присутствовал ли способ отношения к себе в третьем лице?	Определяющая рефлексия, представляющая собой фиксацию отношения к собственным умениям, достижениям, намерениям
4.	Организация и со-организация – процесс целенаправленного построения коллектива, проектных групп и профессиональных сообществ	1. Кто из команды, какие средства и способы взаимодействия использовал в ходе совместной деятельности? 2. Каким образом осуществлялось взаимодействие и к чему оно привело. 3. Что еще надо сделать, чтобы получить то, что мы задумали?	Рефлексия процессов коммуникации и кооперации, коллективная рефлексия

5.	Креативный компонент как основа креативной деятельности, приводящей к созданию новых знаний, новой практики по преобразованию действительности, включая позиционное самоопределение	1. Каковы Ваши способности к поиску и нахождению творческих решений? 2. Квалифицируете ли Вы полученные решения как нестандартные? 3. Присутствовало ли в работе явление мысленного инсайта или «ага-эффект»? 4. Проводился ли анализ собственной профессиональной деятельности с позиций нового интеллектуального опыта?	Синтезирующая рефлексия, которая вводит педагога в пространство методологического знания, и эмоциональная рефлексия, которая позволяет определить эмоционально-чувственные реакции и установить их источники
----	---	---	--

Table 1 – Criteria and methods of constructing the qualification of reflection in the conditions of the event

№ п/п	Criteria for qualification of reflection within the event	Qualification of reflection in the conditions of the event	
		Empirical signs of reflection	Forms of reflection that allow you to change and transform professional activity
1.	Intention – an intention, aspiration or conceived plan of action aimed at awareness of any subject of activity	1. What interested me and whether I was interested? 2. What made you think, pleased, upset? 3. What means and ways of solving the problem caused this or that reaction? 4. What to do and how to move on?	The setting "external" reflection, which is both a reflection of individual subject actions and activity experience as a whole
2.	Event construction is a type of productive activity aimed at obtaining a certain, previously conceived real product	1. Did I participate in the search for activity elements? 2. Were stepwise results recorded during the action (event)? 3. Was there a categorical correlation of the action? 4. What did I do and how? 5. How did I find out and how did I do it and did it work out?	A comparative reflection that allows us to consider the phenomenon from different sides, go to a problem analysis and fix our own position against the background of the collective
3.	Objectification – transformation into an object, thought process and thinking processes in general	1. What is the way to determine my functional place in the content, was I able to keep the subject of activity? 2. What is the way to translate the "other text" into your own concepts and representations? 3. Was there a pronounced way of evaluating your work and colleagues in the group? 4. Was the analysis of one's own activity in the event of an unprecedented nature? 5. Was there a way to treat yourself in the third person?	Defining reflection, which is a fixation of the attitude to one's own skills, achievements, intentions

4.	Organization and co-organization – the process of purposeful building of a team, project groups and professional communities	1. Who from the team, what means and methods of interaction used in the course of joint activities? 2. How the interaction was carried out and what it led to? 3. What else do we need to do to get what we have in mind?	Reflection of communication and cooperation processes, collective reflection
5.	The creative component as the basis of creative activity leading to the creation of new knowledge, new practice for the transformation of reality, including the position of self-determination	1. What are your abilities to search and find creative solutions? 2. Do you qualify the received solutions as non-standard? 3. Was there a mental insight or "hunch effect" in the work? 4. Was there an analysis of one's own professional activity from the standpoint of new intellectual experience?	Synthesizing reflection, which introduces the teacher into the space of methodological knowledge, and emotional reflection, which allows you to determine emotional-sensory reactions and establish their sources

Таким образом, сценарный метод позволил нам увидеть существующие стереотипы традиционного способа организации профессиональной деятельности, найти способы преодоления профессиональных дефицитов, создать пространство «живого» действия и продуктивной коммуникации, оптимизировать мотивационно-образовательный климат, поставив в центр внимания «антропоструктурирование» проектных команд во всех образовательных организациях – участниках федеральной инновационной площадки в контексте ценностно-смысловой сущности рефлексивно-персонализированной модели формирования новой педагогической позиции.

В экспериментальном исследовании для выявления ролей в проектной команде приняло участие 18 педагогов из шести образовательных организаций. На основании добровольного и открытого тестирования по Р. М. Белбину, адаптированного к обучающимся взрослым, нами выделены 7 командных ролей, категорийно-условно названные: лидер, аналитик, эксперт; коммуникатор, координатор, креатор, визионер. Тест позволил определить распределение ролей в коллективе и уровень развития соответствующих им способностей (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение командных ролей по тесту Р. М. Белбина

№ п/п	Командная роль	Характеристика преобладающей способности	Показатели (кол-во чел.)	
			на входе	на выходе
1.	Лидер	Социально-эмоциональный интеллект, способный фиксировать и доводить работу до логического завершения	5	4
2.	Креатор	Креативное мышление	-	1
3.	Эксперт (диджитал-эксперт)	Цифровое мышление и навыки	3	3
4.	Коммуникатор	Продуктивная коммуникация	4	4
5.	Визионер	Трансдисциплинарность, способность видеть пересечение разных областей	-	2
6.	Аналитик	Критическое и системное мышление	2	1
7.	Координатор	Способность создавать группы, эффективно взаимодействовать и управлять командой	4	2

Table 2 – Distribution of team roles according to the test of R.M. Belbin

№ п/п	Team role	Characteristic of the prevailing ability	Indicators (number of people)	
			at the entrance	at the exit
1.	Leader	Socio-emotional intelligence, able to fix and bring the work to its logical conclusion	5	4
2.	Creator	Creative thinking	-	1
3.	Expert (digital expert)	Digital thinking and skills	3	3
4.	Communicator	Productive communication	4	4
5.	Visionary	Transdisciplinarity, the ability to see the intersection of different areas	-	2
6.	Analyst	Critical and systems thinking	2	1
7.	Coordinator	Ability to create groups, interact effectively and manage a team	4	2

По совокупности результатов выделяется основная поведенческая модель, в которой отсутствует ролевое (позиционное) разнообразие проектной группы (на входе). Отсутствие ролевой модели креатора и визионера не позволяет реализовать главный принцип новой позиции – креативность, самостоятельность и умение развиваться средствами своей профессии. Результаты диагностики ролевых моделей позволили нам внести коррективы в организацию деятельности федеральной инновационной площадки, предложив респондентам пройти обучение по дополнительной профессиональной программе «Формирование профессиональной позиции учителя как наставника по развитию (в рамках методологии (целевой модели) наставничества обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным программам)», пересмотрев свои предпочтения и функциональные роли, что значительно изменило бы поведенческую модель, усилив ее позиционное разнообразие (на выходе) и обеспечив рефлексивность, включая условия: организация рефлексивно-экспертных режимов работы; проектирование «образовательных мест», в которых обнаруживаются и структурируются разные виды и типы ресурсов; проектирование персонализированных треков каждой образовательной организации и каждого участника инновационной деятельности в рамках ФИП «Сетевая программа подготовки наставников по развитию».

Обсуждение и заключения

Рефлексивно-персонализированный подход применительно к системе непрерывного опережающего педагогического образования оказывает существенное влияние на качество протекания и продуктивность процессов позиционного самоопределения, что объективно показывают результаты апробации модели формирования новой педагогической позиции «наставник по развитию» в условиях деятельности федеральной инновационной площадки Министерства науки и высшего образования РФ «Сетевой проект подготовки наставников по развитию».

Суть трансформационных процессов, происходящих на современном этапе в системе непрерывного образования и повышения профессионального мастерства педагогов, состоит

в реализации ключевого принципа – ориентация на персонализацию образовательного процесса на основе применения цифровых технологий и интеграции передовых достижений психолого-педагогической науки и инновационного опыта педагогической деятельности. Смысловой аспект реализации данного принципа состоит в необходимости гармонизации в едином образовательном процессе двух сущностных составляющих: образовательных и возрастных норм с целью обеспечения успешности позиционного самоопределения.

Разработанная и апробированная рефлексивно-персонализированная модель построения новой практики опережающего профессионального развития педагогов способствует росту эффективности системы непрерывного педагогического образования и создает предпосылки для организации научно-методического сопровождения педагогов на основе принципиально новых организационных и содержательных подходов в первую очередь к проектированию дополнительных профессиональных программ, их учебно-методическому обеспечению. В практической деятельности организаций высшего и дополнительного профессионального педагогического образования найдут применение созданные и апробированные в ходе реализации сетевого проекта подготовки наставников по развитию дополнительные профессиональные программы, учебно-методические пособия, онлайн-курсы, комплекты диагностических материалов, методики мониторинга профессионально-личностного развития педагогов.

Результаты внедрения рефлексивно-персонализированной модели формирования новой педагогической позиции наставника по развитию могут быть положены в основу разработки компетентностных моделей новых профессиональных педагогических позиций, востребованных в рамках реализации мероприятий федеральных проектов «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Социальная активность» национального проекта «Образование». Прогностический потенциал нашего исследования состоит в возможности дальнейшей экстраполяции технологии формирования профессиональной позиции наставника по развитию в технологию институционализации педагогической профессии будущего – наставник по развитию.

Список использованных источников

1. Авилов А. В. Рефлексивное управление. Методологические основания: монография. Москва, 2003. 174 с.
2. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. ... д-ра психол. наук. Москва: МПГУ, 2002. 51 с.
3. Алексеев Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении: сборник статей / отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. Москва: ИРПТиГО, 2003. С. 51-65.
4. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределённости, сложности и разнообразие // Психологические исследования. 2015. № 8 (40). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>.
5. Белбин Р. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач: пер. с англ. Москва: НРРО, 2003. 315 с.
6. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. 1996. Вып. 6. С. 10-37.

7. Гаргай В. Б., Куракбаев К. С. Рефлексивная педагогика как путь составления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 7. С. 343-356.
8. Гаргай В. Г. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. 2004. № 2. С. 72-79.
9. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26-41.
10. Громыко Ю. В. Персонализация в образовании: иницирующее образование, подъем сознания и личностный рост // Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. Приглашение к диалогу. Москва, 2007. С. 52-97.
11. Громыко Ю. В. Российская система образования сегодня: решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. Москва: ЛЕНАНД, 2019. 368 с.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Давыдов В. В., Неверкович С. Д., Самоукина Н. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 76-84.
14. Ермаков С. С. Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9, № 3. С. 47-58. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>.
15. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Инновационный технологический формат дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогика и просвещение. 2015. № 4. С. 359-372.
16. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Компетентностная модель наставника: инструмент сборки. Научно-методические рекомендации для разработки программ обучения наставников в сфере непрерывного образования. Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. 48 с.
17. Игнатъева Г. А., Тулупова О. В. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция // Современное исследование социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 5. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6256> (дата обращения: 22.07.2022).
18. Игнатъева Г. А., Сдобняков В. В., Тулупова О. В. Практическая андрагогика: модель образования и самообразования взрослых. Методический навигатор: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2022. 54 с.
19. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Школа-пресс, 1995. 383 с.
20. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
21. Карпов А. В. Психология рефлексивного механизма деятельности: монография. Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2004. 424 с.
22. Кларин М. В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1 (13). С. 1-18.
23. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ. 2011. № 10. С. 193-201.

24. Корнели Дж., Данофф Дж. Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности // Проблемы управления в социальных системах. 2014. № 11. С. 84-97.
25. Лазарев В. С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления // Вопросы философии. 2001. № 3. С. 33-48.
26. Лефевр В. А. Рефлексия. Москва: Когито-Центр, 2003. 496 с.
27. Мамардашвили М. К. Возможный человек. Москва: Издательство: Рипол-Классик, 2019. 495 с. (Серия: Фигуры Философии).
28. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. Трансдисциплинарность: стереотипы, подходы и направления // Universum: общественные науки: электронный научный журнал. 2021. № 3 (72). DOI: <https://doi.org/10.32743/UniSoc.2021.72-3.7-19>.
29. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / под ред. чл.-корр. РАО В. И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. Москва, 2022. 34 с. URL: https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2022/04/777-2022_Doktrina.pdf (дата обращения: 22.07.2022).
30. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 186-198.
31. Розин В. М., Ковалева Т. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. Т. 84, № 9. С. 18-28.
32. Рябцев В. К., Зверев С. М., Ряшина В. В. Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 223-229.
33. Самерханова Э. К., Круподерова Е. П., Панова И. В. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.
34. Сдобняков В. В. Федеральный научно-методический центр как региональная институция формирования персональной траектории профессионального развития педагога // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 12-3 (63). С. 205-209. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-12-3-205-209.
35. Сдобняков В. В., Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Соткина С. А., Моисеенко А. В. Сетевой проект подготовки наставников по развитию. Практико-ориентированная монография. Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. 64 с.
36. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. Москва: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. 408 с.
37. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии. Москва: Технологическая школа бизнеса, 1996. 428 с.
38. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Москва – Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.
39. Трудности и перспективы цифровой трансформации / под ред. А. Ю. Уварова и И. Д. Фрумина. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с. С. 205-214.
40. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3-4. С. 76-121.
41. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 554 с.

42. Якушкина М. С., Илакавичус М. Р. Способы и формы самоорганизации разновозрастных сообществ в событийных сетях неформального образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (214). С. 125-133.
43. Brown K. W., Ryan R. M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological WellBeing // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84, no. 4. Pp. 822-848.
44. Burhan-Horasanlı E., Ortaçtepe D. Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' re-reflection-on, in and for-action // Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 59. Pp. 372-382. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>.
45. Farrell T. S. Reflective Language Teaching: From Research to Practice. 2008. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Reflective-Language-Teaching%3A-From-Research-to-Farrell/ba3737b205a6ee10abce46ec64ba5ae1edb41a2a> (accessed: 25.07.2022).
46. Florez M. A. C. Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. ERIC Digest. ED451733 2001-03-00. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451733.pdf> (accessed: 25.07.2022).
47. Kang S. Teacher Reflection Research and Its Implications for Physical Education // Teacher Education Japanese Journal of Sport Education Studies. 2003. Vol. 23, no. 1. Pp. 77-88. DOI: <https://doi.org/10.7219/jjses.23.77>.
48. Kenyon C., Hase St. Moving from andragogy to heutagogy in vocational education // Research to Reality: Putting VET Research To Work. Proceedings of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference (4th, Adelaide, Australia, March 28-30, 2001). Available at: <http://hdl.voced.edu.au/10707/131098> (accessed: 25.07.2022).
49. Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. London: Routledge, 2020. 406 p.
50. Malmir A. Teachers' Reflective Teaching and Self-Efficacy as Predicators of their Professional Success: A Case of Iranian EFL // Teachers Research in English Language Pedagogy. 2018. Vol. 6 (1). Pp. 117-138.
51. Mathew P., Mathew Pr., Peechattu P. J. Reflective practices: a means to teacher development // Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT). 2017. Vol. 3, no. 1. Pp. 126-131. Available at: https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf (accessed: 25.07.2022).
52. Minott M. A. Valli's Typology of Reflection and the Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Journals // Australian Journal of Teacher Education. 2008. Vol. 33, no. 5. Article 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.4>.
53. Olmos-Vega F. M, Stalmeijer R., Kahlke R. A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149 // Medical Teacher. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>.
54. Schon D. A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1999. 234 p.
55. Shon D. A. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983. 380 p.
56. Wallace M. J. Action Research for Language Teachers. Cambridge University Press, 1998. 273 p.

References

1. Avilov A. V. Reflexive control. Methodological foundations: monograph. Moscow, 2003. 174 p. (In Russ.)
2. Alekseev N. G. Designing conditions for the development of reflexive thinking: the author's abstract of the dissertation of the doctor of psychological sciences. Moscow, MPGU Publ., 2002. 51 p. (In Russ.)
3. Alekseev N. G. Project approach to the formation of reflexive thinking in education and management. *Refleksivno-organizacionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v obrazovanii i upravlenii: sbornik statej / otv. red.-sost. I. N. Semenov, T. G. Boldina*. Moscow, IRPTIGO Publ., 2003. Pp. 51-65. (In Russ.)
4. Asmolov A. G. Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015, no. 8 (40), doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>. (In Russ.)
5. Belbin R. Teams of managers. Secrets of success and causes of failure: translation from English. Moscow, HIPPO Publ., 2003. 315 p. (In Russ.)
6. Gazman O. S. Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the XXI century. *Novye cennosti obrazovaniya*, 1996, vol. 6, pp. 10-37. (In Russ.)
7. Gargaj V. B., Kurakbaev K. S. Reflexive Pedagogy as a Way of Composing and Developing a Teacher's Professional Competence (Based on Foreign Experience). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2009, no. 7, pp. 343-356. (In Russ.)
8. Gargaj V. G. Improving the qualifications of teachers in the West: a reflexive model of teaching. *Pedagogika*, 2004, no. 2, pp. 72-79. (In Russ.)
9. Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. The role of reflection in the construction of objective action. *Chelovek*, 2001, no. 6, pp. 26-41. (In Russ.)
10. Gromyko YU. V. Personalization in education: initiating education, the rise of consciousness and personal growth. *L. S. Vygotskij – P. A. Florenskij: nesostoyavshijsya dialog. Priglasenie k dialogu*. Moscow, 2007. Pp. 52-97. (In Russ.)
11. Gromyko YU. V. The Russian education system today: a decisive factor in development or a path to the abyss? Education as a political technology. Moscow, LENAND Publ., 2019. 368 p. (In Russ.)
12. Davydov V. V. Theory of developmental education. Moscow, INTOR Publ., 1996. 544 p. (In Russ.)
13. Davydov V. V., Neverkovich S. D., Samoukina N. V. On the functions of reflection in the game training of managers. *Voprosy psikhologii*, 1990, no. 3, pp. 76-84. (In Russ.)
14. Ermakov S. S. Modern technologies of e-learning: analysis of the influence of gamification methods on the involvement of students in the educational process. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2020, vol. 9, no. 3, pp. 47-58, doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090304>. (In Russ.)
15. 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.)
16. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V. Competence model of a mentor: an assembly tool. Scientific and methodological recommendations for the development of training programs for mentors in the field of continuing education. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2021. 48 p. (In Russ.)
17. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V. Project-resource management of innovations in education: anthropological projection. *Sovremennoe issledovanie social'nykh problem (ehlektronnyj*

- nauchnyj zhurnal*), 2015, no. 5. Available at: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/6256> (accessed: 22.07.2022). (In Russ.)
18. Ignat'eva G.A., Sdobnyakov V.V., Tulupova O.V. Practical andragogy: a model of adult education and self-education. Methodical navigator: teaching aid. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2022. 54 p. (In Russ.)
 19. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow, Shkola-press Publ., 1995. 383 p. (In Russ.)
 20. 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.)
 21. Karpov A. V. Psychology of the reflexive mechanism of activity: monograph. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2004. 424 p. (In Russ.)
 22. 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.)
 23. Knyazeva E. N. Transdisciplinary research strategies. *Vestnik TGPU*, 2011, no. 10, pp. 193-201. (In Russ.)
 24. Korneli Dzh., Danoff Dzh. CH. Paragogy: synergy of independent and organized learning activities. *Problemy upravleniya v social'nykh sistemakh*, 2014, no. 11, pp. 84-97. (In Russ.)
 25. Lazarev V. S. The crisis of the "activity approach" in psychology and possible ways to overcome it. *Voprosy filosofii*, 2001, no. 3, pp. 33-48. (In Russ.)
 26. Lefevr V. A. Reflection. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2003. 496 p. (In Russ.)
 27. Mamardashvili M. K. A possible person. Moscow, Ripol-Klassik Publ., 2019. 495 p. (Series: Figures of Philosophy). (In Russ.)
 28. Mokij V. S., Luk'yanova T. A. Transdisciplinarity: stereotypes, approaches and directions. *Universum: obshchestvennye nauki: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal*, 2021, no. 3 (72), doi: <https://doi.org/10.32743/UniSoc.2021.72-3.7-19>. (In Russ.)
 29. National Doctrine of Education of the Russian Federation. Project / edited by corresponding member of RAO V. I. Slobodchikov. Ed. 2nd, corrected and supplemented. Moscow, 2022. 34 p. Available at: https://rnk-concept.ru/wp-content/uploads/2022/04/777-2022_Doktrina.pdf (accessed: 22.07.2022). (In Russ.)
 30. Popov A. A., Proskurovskaya I. D. Pedagogical anthropology in the context of the idea of self-determination. *Voprosy obrazovaniya*, 2007, no. 3, pp. 186-198. (In Russ.)
 31. Rozin V. M., Kovaleva T. M. Personalization or individualization: psychologo-anthropological or cultural-environmental approaches. *Pedagogika*, 2020, vol. 84, no. 9, pp. 18-28. (In Russ.)
 32. Ryabcev V. K., Zverev S. M., Ryashina V. V. Reflexive consciousness of a teacher as a way to manage professional activities. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2018, no. 4, pp. 223-229. (In Russ.)
 33. Samerkhanova E.H. K., Krupoderova E. P., Panova I. V. Digital resources for organizing the educational process and assessing the achievements of students in a distance format: a review of digital resources for distance education. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2020. 50 p. (In Russ.)
 34. Sdobnyakov V. V. Federal scientific and methodological center as a regional institution for the formation of a personal trajectory of a teacher's professional development. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2021, no. 12-3 (63), pp. 205-209, doi: 10.24412/2500-1000-2021-12-3-205-209. (In Russ.)

35. Sdobnyakov V. V., Ignat'eva G. A., Tulupova O. V., Sotkina S. A., Moiseenko A. V. Network project for training development mentors. Practice-oriented monograph. Nizhny Novgorod, Mininskij universitet Publ., 2022. 64 p. (In Russ.)
36. Senge P. The fifth discipline: the art and practice of a learning organization: translation from English. Moscow, ZAO «Olimp-BizneS» Publ., 2003. 408 p. (In Russ.)
37. Sitnikov A. P. Acmeological training: Theory, methodology, psychotechnologies. Moscow, Tekhnologicheskaya shkola biznesa Publ., 1996. 428 p. (In Russ.)
38. Slobodchikov V. I. Anthropological perspective of national education. Moscow, Yekaterinburg, Publishing Department of the Yekaterinburg diocese, 2009. 264 p. (In Russ.)
39. Difficulties and prospects of digital transformation / ed. A. Yu. Uvarov and I. D. Frumin. Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly ekonomiki Publ., 2019. 344 p. Pp. 205-214. (In Russ.)
40. Shchedrovickij G. P. Reflection in activity. *Voprosy metodologii*, 1994, no. 3-4, pp. 76-121. (In Russ.)
41. Ehl'konin D. B. Selected psychological works. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1995. 554 p. (In Russ.)
42. Yakushkina M. S., Ilakavichus M. R. Methods and forms of self-organization of communities of different ages in event networks of non-formal education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2021, no. 2 (214), pp. 125-133. (In Russ.)
43. Brown K. W., Ryan R. M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological WellBeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 84, no. 4, pp. 822-848.
44. Burhan-Horasanlı E., Ortaçtepe D. Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' re-reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, pp. 372-382, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>.
45. Farrell T. S. Reflective Language Teaching: From Research to Practice. 2008. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Reflective-Language-Teaching%3A-From-Research-to-Farrell/ba3737b205a6ee10abce46ec64ba5ae1edb41a2a> (accessed: 25.07.2022).
46. Florez M. A. C. Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. ERIC Digest. ED451733 2001-03-00. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451733.pdf> (accessed: 25.07.2022).
47. Kang S. Teacher Reflection Research and Its Implications for Physical Education. *Teacher Education Japanese Journal of Sport Education Studies*, 2003, vol. 23, no. 1, pp. 77-88, doi: <https://doi.org/10.7219/jjses.23.77>.
48. Kenyon C., Hase St. Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. *Research to Reality: Putting VET Research To Work. Proceedings of the Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference (4th, Adelaide, Australia, March 28-30, 2001)*. Available at: <http://hdl.voced.edu.au/10707/131098> (accessed: 25.07.2022).
49. Knowles M., Holton E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. 9th ed. London, Routledge, 2020. 406 p.
50. Malmir A. Teachers' Reflective Teaching and Self-Efficacy as Predicators of their Professional Success: A Case of Iranian EFL. *Teachers Research in English Language Pedagogy*, 2018, vol. 6 (1), pp. 117-138.
51. Mathew P., Mathew Pr., Peechattu P. J. Reflective practices: a means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. 126-131. Available at: <https://apiar.org.au/wp->

content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf

(accessed:

25.07.2022).

52. Minott M. A. Valli's Typology of Reflection and the Analysis of Pre-Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 2008, vol. 33, no. 5, article 4, doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.4>.
53. Olmos-Vega F. M, Stalmeijer R., Kahlke R. A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 2022, doi: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>.
54. Schon D. A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, Jossey Bass, 1999. 234 p.
55. Shon D. A. The reflective practitioner. New York, Basic Books, 1983. 380 p.
56. Wallace M. J. Action Research for Language Teachers. Cambridge University Press, 1998. 273 p.

© Игнатъева Г. А., Гришина А. В., Самерханова Э. К., Тулупова О. В., 2022

Информация об авторах

Игнатъева Галина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий проектно-сетевой лабораторией опережающего образования взрослых, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4833-9196, gaididakt@rambler.ru

Гришина Анна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, начальник управления научных исследований, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, grishina_av@mininuniver.ru

Самерханова Эльвира Камильевна – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3059-7357, samerhanova_ek@mininuniver.ru

Тулупова Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, директор федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4190-1406, oksana-nnov@yandex.ru

Information about the authors

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

Grishina Anna V. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Scientific Research, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, grishina_av@mininuniver.ru

Samerkhanova Elvira K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, First Vice-Rector, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3059-7357, samerhanova_ek@mininuniver.ru

Vestnik of Minin University. 2022. Volume 10, no. 4

Tulupova Oksana V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of Pedagogical Workers, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-4190-1406, oksana-nnov@yandex.ru

Поступила в редакцию: 26.07.2022

Принята к публикации: 05.12.2022

Опубликована: 22.12.2022