

В. К. Рябцев

<https://orcid.org/0000-0002-0036-6622>

С. М. Зверев

<https://orcid.org/0000-0001-5273-2607>

В. В. Ряшина

<https://orcid.org/0000-0001-8924-9985>

Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью

Статья выполнена в рамках НИР ФГБНУ «ИИДСВ РАО», проект: «Антропологические основы проектирования программ профессионального развития педагогов и условий их реализации в системе инновационного развивающего и развивающегося образования» 25.9400.2017/БЧ, ГРНТИ 15.81.21, 14.07.01

В статье рассматривается конструктивно-технологическое значение рефлексивного сознания в качестве механизма управления профессионально-педагогической деятельностью. Раскрывается содержание форм рефлексивного сознания на примере реализации педагогом проектирования. С позиций антропологического подхода инновационное образование – это образование, ориентированное на развитие человека и развитие самой системы образования. Вопрос профессионально-педагогического развития разрешается, если педагог, во-первых, входит в профессиональное сообщество, в котором рефлексивно обсуждается практика образования и ее основные проблемы; а во-вторых, если и он сам осуществляет рефлексии своей собственной профессиональной деятельности и на этой основе строит и реализует замысел ее развития. Именно поэтому развитие рефлексивного сознания сегодня выходит на передний план и как стратегическая цель развертывания дополнительного профессионально-педагогического образования, и – шире – как ключевое психологическое содержание непрерывного образования человека. В методологическом плане опора на развитие рефлексивного сознания раскрывает его конструктивно-технологическое значение в контексте практически-преобразовательной деятельности. Оно позволяет педагогу проводить специальную работу с компонентами своей профессиональной деятельности, разрабатывать ее средства и способы, строить понятия и формировать профессиональную коммуникацию. Представляется, что рефлексивное сознание в своих формах – «полагающей», «сравнивающей», «определяющей», «синтезирующей», «трансцендирующей» – является механизмом регуляции и управления профессиональной деятельностью педагога. Проявления указанного механизма рассмотрены на примерах реализации педагогом педагогического и организационного проектирования. Понимание и осмысление перехода от одной формы рефлексии к другой означает освоение педагогом механизма рефлексивного управления профессиональной деятельностью. Вопрос об освоении педагогом механизма перехода от одной формы рефлексивного сознания к другой должен быть погружен в рамки принципа его профессионального развития. Принцип развития – это возможность выходить на новый уровень функционирования. Если функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения при определенных и необходимых условиях, представляя собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций (например, идущие процессы повышения профессиональных компетенций), то развитие означает возникновение принципиально новых образований. Все это является собой возникновение нового качественного состояния, которое выступает как тотальное и необратимое изменение механизмов функционирования. Именно точки перехода между формами рефлексивного сознания и являются особой нормой, которую авторы называют ситуацией развития.

Ключевые слова: формы рефлексивного сознания, полагающая рефлексия, сравнивающая рефлексия, определяющая рефлексия, синтезирующая рефлексия, трансцендирующая рефлексия, педагогическое проектирование, инновационное образование, управление профессиональной деятельностью.

V. K. Ryabtsev, S. M. Zverev, V. V. Ryashina

The Teacher's Reflexive Consciousness as a Way of Managing the Professional Activity

In the article the constructive and technological meaning of reflexive consciousness as a mechanism of managing the professional and pedagogical activity is developed. The content of reflexive consciousness forms is revealed on the example of realization of design by the teacher. From positions of the anthropological approach innovative education is the education focused on development of the person and development of the education system. The question of professional and pedagogical development is solved if the teacher is included, first, into professional community, where practice of education and its main problems are reflexively discussed, and secondly if he carries out reflection of own professional activity and on this basis builds and realizes a plan of its development. For this reason development of reflexive consciousness moves to the forefront today and as the strategic objective of expansion of additional professional pedagogical education, and – is wider – as the key psychological content of continuous education of the person. In the methodological plan the basis on development of reflexive consciousness discloses its constructive and technological meaning in the context of practical and converting activity. It allows the teacher to carry out special work with components of the professional activity, to develop its means and ways, to build

concepts and to form professional communication. It is represented that reflexive consciousness in the forms – «believing», «comparing», «defining», «synthesizing», «transcending» – is the mechanism of regulation and management of the teacher's professional activity. Manifestations of the specified mechanism are considered on examples of realization of pedagogical things by the teacher and the organizations of student's design by him. The understanding and judgment of transition from one form of the reflection to another means development of the mechanism of professional activity reflexive management by the teacher. The question of development by the teacher of the mechanism of transition from one form of reflexive consciousness to another should be in the framework of the principle of professional development of the teacher. The principle of development is an opportunity to come to the new level of functioning. If functioning is characterized by reversibility of processes of change under certain and necessary conditions, representing cyclic reproduction of a constant system of functions (for example, the going processes of increase in professional competences), then development means emergence of essentially new formations. All this is emergence of a new qualitative state which acts as total and irreversible change of mechanisms of functioning. Transition points between forms of reflexive consciousness are a special norm which authors call a development situation.

Keywords: forms of reflexive consciousness, believing reflection, comparing reflection, defining reflection, synthesizing reflection, transcending reflection, pedagogical design, innovative education, management of professional activity.

Введение

С позиций антропологического подхода инновационное образование – это образование, ориентированное на развитие человека и развитие самой системы образования. Что представляет собой развитие педагога как субъекта инновационного образования и как его обеспечить? Традиционные курсы повышения квалификации не решают задач развития профессионала в образовании, но лишь совершенствуют отдельные компетентности. В то же время педагог – это человек, находящийся на определенной возрастной ступени, как правило, это ступень индивидуализации, центральная задача развития на которой – становление субъекта собственной жизнедеятельности. В этом контексте, с антропологической точки зрения, особое значение приобретает такая способность, как саморазвитие. В контексте же социокультурном саморазвитие может быть прочитано как готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Очевидно, что в информационном обществе, где информация и знания обновляются уже каждую секунду, миссия учителя – быть не «ретранслятором» готовых знаний, а скорее, «навигатором», помощником в выстраивании ценностных, смысловых, культурных и целевых ориентиров в том образовательном содержании, которое предстоит освоить ученику. В этом процессе именно рефлексия обеспечивает процесс запуска самообразования и саморазвития. Следовательно, педагог должен уметь строить рефлексивные процессы как со своими учениками, так и относительно себя самого. Как же этому научиться? Научиться – саморазвитию?

Здесь, на наш взгляд, было бы важно обратиться к практике организации сетевых инновационных площадок как особого пространства профессионального развития педагога. В рамках психологического обеспечения педагогики взрослых, очевидно, более уместны интерактивные и практико-ориентированные формы, более важен диалог и совместный поиск равных, чем монолог «сверху вниз», более важен опыт коллективной разработки

проекта по решению реальной педагогической проблемы в собственной школе. Более того, можно утверждать, что коллективным субъектом профессионального развития педагога в процессе педагогического проектирования является профессиональная со-бытийная общность. Именно в коллективной мыследеятельности могут быть построены условия для развития такой базовой человеческой способности, как рефлексия, в наиболее высших ее проявлениях, которая затем будет интериоризирована как индивидуальная способность самого педагога.

Вопрос профессионально-педагогического развития разрешается, если педагог, во-первых, входит в профессиональное сообщество, в котором рефлексивно обсуждается практика образования и ее основные проблемы, а во-вторых, если и он сам осуществляет рефлексии своей собственной профессиональной деятельности [3, 10] и на этой основе строит и реализует замысел ее развития. В этих двух случаях, образно говоря, и «работает» рефлексивное сознание «как смысловой центр всей человеческой реальности» [3]. В этом центре – в сложном переплетении – происходит интеграция разных интеллектуальных процессов: понимания, операций мышления, памяти, эмоциональных и эстетических переживаний в пространстве освоения деятельностного мира и самопознания, наращивания опыта профессиональной жизни. В этом смысле выражение «рефлексия есть, прежде всего, проблема определения своего способа жизни» [2] мы бы перефразировали так: «рефлексия – есть способ организации своей профессиональной деятельности». Именно поэтому развитие рефлексивного сознания выходит сегодня на передний план и как стратегическая цель развертывания дополнительного профессионально-педагогического образования, и – шире – как ключевое психологическое содержание непрерывного образования человека.

В методологическом плане опора на развитие рефлексивного сознания раскрывает его конструктивно-технологическое значение в контексте прак-

тически-преобразовательной деятельности. Оно позволяет педагогу проводить специальную работу с компонентами своей профессиональной деятельности, разрабатывать ее средства и способы, строить понятия и формировать профессиональную коммуникацию. Однако, начиная вводить представление о формах рефлексивного сознания, мы, естественно, не сможем обсуждать его во всей полноте описания. Это неподъемная задача для статьи. Но нам важно все же показать рефлексивное сознание в тех его основных формах, каждая из которых, словами В. И. Слободчикова, формирует свой феноменалистский слой сознания, позволяющий педагогу форматировать, изменять и преобразовывать с большим или меньшим успехом свою профессиональную деятельность [10, 11].

Сказанное выше дает нам основание выдвинуть предположение о том, что рефлексивное сознание в своих формах является механизмом регуляции и управления профессиональной деятельностью педагога. Рассмотрим вкратце проявление этого механизма в ходе решения педагогом проектных задач.

I

«Полагающая» рефлексия. «Полагающая» рефлексия – это такая форма, в которой педагог, условно говоря, жестко привязан к организации проектной деятельности, фактически поглощен ею и может осуществлять необходимые действия лишь по заданным нормам, образцам.

Возьмем хорошо нам знакомый случай «столкновения» педагога с задачами, ранее не встречавшимися в его опыте. Например, организация у себя в школе конкурса творческих работ учащихся с целью отбора лучших к участию во Всероссийском конкурсе «Горизонты открытий» (см. портал: <http://school-projects.ru/cetevyie-proektyi>). Это позволило педагогу попробовать себя в масштабном сетевом организационном проектировании. Возникла необходимость соподчинить цели и действия не только педагогического коллектива школы, учащихся разных возрастов, но также их родителей, социальных партнеров в направлении реализации замысла «большого» социокультурного проекта. Но вот пошли конфликты: противостояния разных точек зрения, столкновения суждений, несогласованность действий и пр. Ситуация усложнилась личностными конфликтами в работе проектной группы подростков, когда, например, в ходе критики ученики стали «переходить на личности»: «Ты ничего не понимаешь»; «Глупости ты говоришь» и т. п. Получилось так, что конфликты, общая неопределенность и несогласованность стали доми-

нировать над осуществлением замысла. Стали «расшатываться» позиции, основания и ценности всех участников проекта. И педагог увидел, что вышел на проблему. Начал осознавать, что не владеет способами, необходимыми для разрешения проблемы, пришел к заключению, что замысел не может быть реализован, поскольку еще не созданы средства его осуществления. Или замысел не понимается и не принимается участниками «большого дела».

Что же на самом деле произошло, когда педагог осознал, что «вышел на проблему»? Мы здесь имеем дело с феноменом «рефлексивной остановки», считающимся важнейшим узловым пунктом реализации рефлексии. Значение действия «остановки» считается «самым важным и начальным шагом в рефлексивном процессе». «Остановка» понимается как прекращение подвергаемой рефлексии деятельности в ситуации невозможности ее дальнейшей реализации, иначе невозможно появление установки на снятие блокады. Действительно, «о какой рефлексии может идти речь, если мысль движется в рамках старой цели». Что при этом должен делать педагог? Фактически он должен создать переход к следующим формам рефлексии, где проблема может быть решена. В другой трактовке этот шаг называется «сменить позицию педагога-исполнителя на позицию педагога-исследователя» (В. К. Рябцев, В. В. Ряшина, В. И. Слободчиков).

II

«Сравнивающая» рефлексия. Существенной стороной этой формы рефлексии является рассмотрение (а точнее – выделение) разных позиций (аспектов), с которых рассматривается проблема. В нашем примере с педагогом, оказавшемся в проблемной ситуации: прибегнуть к сравнивающей рефлексии – как раз тот случай, когда появляется возможность многоаспектного рассмотрения проблемы. Их фиксация, анализ оснований, сравнение проекций и т. д. позволяют увидеть проблему с разных сторон. В частности, рассматривать процессы проектирования как множество специфических направлений. Для профессионального роста педагога «прибегание» к сравнивающей рефлексии означает, что он начинает «опознавать себя в налично-данном, очевидном мире» (В. И. Слободчиков) в качестве конструктора своей личной позиции. Именно сравнивающая рефлексия, на наш взгляд, позволяет педагогу понимать проектирование, исходя из методологического принципа «множественности знаний и объектов мысли» [12]. Однако осознание своего, условно говоря, самобытия, еще может и не привести педа-

гога к разрешению проблемы. Результативное продолжение проектирования потребует опредмечивания, некоей «объектности», – как средства мысленного построения процесса проектирования, фактически осмысленного воспроизведения образа потребного будущего (то есть продукта или результата своего проекта). И здесь педагог должен создать переход к следующей форме рефлексии – «определяющей».

III

«Определяющая» рефлексия. Начнем с образа. «Определяющая» рефлексия – это способность «давать имена вещам и событиям». В методологическом языке это, по сути, операция категоризации, представляющая собой поименование педагогом противоречий и нерешенных проблем проектирования и реализации профессиональной деятельности. Определяющая рефлексия формирует разработчика понятия (автора) на основе рассмотрения и соотнесения личностного духовного и практического опыта, в ходе которого выделяется и осмысливается личностное знание в профессиональной деятельности. Иначе говоря – это работа в понятийном пространстве «по существу». Более того, речь здесь идет уже о мышлении на личностном уровне. Причем, на первых шагах вообще даже без привлечения каких-либо теоретических источников, что принципиально, кстати, для инновационного проектирования. Особенно в плане порождения замысла и непременно его коллективного осуществления. В этом плане наиболее продуктивен процесс коммуникации как не просто диалогического взаимодействия или обмена информацией, но как «аргументативного дискурса» – среды обмена мыслительными средствами, что предполагает разные позиции с разными фокусами смыслообразования. В том числе привлечение «чужого опыта». Это очень важно, поскольку появляются другие люди с их мышлением и образами, пусть разными и нестрогими, даже непрофессиональными, но живыми, искренними и личностными. Именно здесь начинает проявлять себя субъективная реальность педагога («внутренний мир», «индивидуальность», «самость» и др.), способного отдавать себе отчет о самом себе (то есть рефлексивного), и деятельного (способного к осознанному преобразованию предметного мира). Именно выход педагога в «определяющую» рефлексии становится ключом в поиске оснований разработки программ профессионального развития.

IV

«Синтезирующая» рефлексия. По мнению авторов, переход педагога в форму «синтезирующей рефлексии» означает необходимость входа в пространство методологического знания. Здесь принципиальная разметка смыслов этого перехода состоит в следующем.

Педагог входит в программно-целевое управление проектированием, то есть со-организует проектные действия по схеме «шага развития» [9].

Педагог понимает проектирование как движение: от неопределенности, играющей положительную роль, предотвращая подведение еще не устоявшегося проекта под привычные стандарты (Н. Г. Алексеев), – к определенности, ясному концептуальному представлению о том, что и как происходит вследствие реализации инновации. Его основными задачами здесь являются

- определение структуры коллектива, реализующего проект, с ясным функциональным самоопределением участников;
- соотнесение проекта с прототипами (образцами, идеалами) как условие выхода на разработку прецедента (инновации);
- соотнесение реализации проекта с учетом его действия в различных средах и контекстах;
- установление связей с другими субъектами образования, способными усилить эффективность реализации инноваций и пр.

Педагог способен осуществлять прогностику и оценку последствий реализации проекта.

Таким образом, в форме «синтезирующей» рефлексии педагог видит источник концептуальных оснований разрешения проблемы освоения результатов проектирования. Итог профессионального развития на этом этапе – занятие педагогом рефлексивно-методологической позиции. Она позволяет специально разрабатывать мыслительные средства для организации и осуществления проектирования (моделирования и конструирования), квалификации и оценки его результатов, обеспечения условий их освоения. Благодаря этой позиции можно определять степень выполнения проектного замысла, обнаруживать ошибки и разрывы в проектной деятельности как процессе «идеального промысливания того, чего еще нет, но должно (не должно) быть».

Говоря о «синтезирующей» рефлексии, мы не можем не подчеркнуть глубокий образовательный смысл, который имманентно присущ данной форме рефлексивного сознания. Именно в ней формируется многоуровневое профессиональное мышление. Особенно следует подчеркнуть условие, со-

здаваемое его реализацией для проявления профессионального самоопределения педагогов. Формируется культура инновационного развития, самообразования и саморазвития.

V

«Трансцендирующая» рефлексия. Прежде чем начать рассмотрение трансцендентной формы рефлексии и возможностей педагога войти в нее, мы должны остановиться и зафиксировать «шаги профессионального развития», действительно, на наш взгляд, отразившиеся на содержательной динамике этого процесса. Мы видим, что овладение проектированием требовало от педагога последовательного перехода от одной формы рефлексии к другой, а также смены позиций. В этом случае «полное» освоение рефлексивных форм выводит педагога в самую высокую степень педагогического профессионализма, именуемую позицией «эксперта», сопоставимую с методологической позицией (С. М. Зверев, В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков). Педагог в процессе овладения рефлексивными формами начинает работать в критической рефлексии. Она в методологическом фокусе есть не что иное, как «позволять выходить» за ограниченную, фиксированную систему средств деятельности, создавая новые. Подобное, на наш взгляд, есть не что иное, как проявление способности действовать в трансцендентной форме рефлексии.

Говоря об этом, мы также не можем не отметить драматический, по сути, момент профессиональной жизни педагога, если он начинает последовательно овладевать формами рефлексии. Ему фактически будет трудно вернуться в свою педагогическую практику. Мы видели это неоднократно. Понятно, что здесь появляется проблема совершенно иного уровня, поскольку форма «трансцендирующей» рефлексии, по сути, есть «расширяющееся сознание» – принципиально не приуроченное к произошедшему случаю «попадания» педагога в проблемную ситуацию (В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков). В этой форме всегда происходит выход в другое пространство. С помощью трансценденции даже выдумываются некоторые новые пространства (Н. Г. Алексеев). Однако позволим себе отметить, что в существующей педагогической реальности, то есть в профессиональной жизни и деятельности педагога, трансцендирующая рефлексия – редко встречаемая форма. Но все же она случается! Попробуем найти, на наш взгляд, наиболее допустимые примеры для иллюстрации действия «трансцендирующей» рефлексии в образовании. Это – создание «новой дидактики» Я. А. Коменским; система развивающего образова-

ния В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина; рефлексивные задачи по Н. Г. Алексееву; проектные формы построения образования в трудах Института педагогических инноваций РАО [3].

Находясь рядом с авторами статьи, обсуждая ее тезисы, В. И. Слободчиков по поводу нашего представления о формах рефлексивного сознания заметил: «Только синтезирующая и трансцендирующая формы рефлексии есть подлинное орудие собственно личностного развития».

VI

Завершая статью, целесообразно еще раз вернуться к ситуации, когда перед педагогом вставали проблемы, требовавшие перехода на более высокий уровень рефлексии. В этом ключе понимание и осмысление перехода от одной формы рефлексии к другой означает, на наш взгляд, освоение педагогом механизма рефлексивного управления профессиональной деятельностью. Заметим, что, употребив понятие «управление», мы тем самым задаем процессу развертывания рефлексии методологический смысл преодоления «разрывов» в деятельности, раскрываемый в инновационных технологических решениях педагогических проблем. Действительно, в классическом определении «управление» означает «удержание деятельности в целом, при варьирующих элементах ситуации; контроль базовых параметров профессионально-педагогической деятельности, над которой осуществляется управление; главный смысл этой деятельности – распределение и реализация наличных ресурсов» [10, с. 129].

Начнем с образной характеристики рефлексивного управления. Оно означает преодоление автоматизма восприятия в пользу нового видения. Теперь переведем это определение в методологические характеристики, но сначала укажем на признаки рефлексивного управления, отличив его от формального (табл. 1).

Таблица 1

Различия формального и рефлексивного управления по признакам

Признаки формального управления	Признаки рефлексивного управления
Ситуация решается задачным способом	Ситуация понимается как проблемная
Вменение цели без обсуждения и анализа	Перевод цели в замысел
Решение проводится по административной иерархии	Для разрешения ситуации строится оргпроектирование (создание команды)
Коллектив не участвует в обсуждении ситуации	Главный ресурс реализации замысла – коллектив разработчиков

Признаки формального управления	Признаки рефлексивного управления
Жесткий контроль исполнения	Коммуникация всех участников на каждом этапе реализации – условие решения проблемы
Жесткое определение и распределение ролей и обязанностей	Выход в индивидуальное программирование профессиональной деятельности – взятие личной ответственности

Во-первых, рефлексивное управление проявляется тогда, когда ситуация понимается как проблемная.

Во-вторых, перед принятием управленческого решения берется пауза (ср. с принципом остановки) для рефлексивного критического анализа, в котором прокачивается ход развития событий, влияющие контексты, где будет существовать проект нового решения.

В-третьих, проблемные ситуации, как правило, разрешаются коллективно. Более точно – решение проблемной ситуации всегда связано с новой организацией субъектов, участников ситуации. Тем самым мы можем говорить о шаге развития детско-взрослого сообщества, о становлении образовательной общности. Следовательно, необходимы представления о развитии образовательной общности, ядром которой может стать подготовленный коллектив. Этот процесс реализуется в рамках организационного проектирования, в котором основной задачей и является создание ядра образовательной общности. Это команда с ясным самоопределением членов, определенной структурой кооперации профессиональных позиций и, наконец, с наличием личной ответственности каждого за собственное место и за создаваемое дело в целом.

Теперь об условиях включения рефлексивного управления. Выделим три основных условия:

Первое – организация рефлексивно-экспертных режимов работы относительно собственной деятельности. Такая рефлексивно-экспертная работа позволяет провести проблемный анализ уже сложившейся профессиональной деятельности – обнаружить проблемы и «разрывы» в ее организации. Осмыслить образ перспективы развития – желаемое будущее, новую модель организации профессиональной работы. А также осмыслить складывающуюся ситуацию развития и программировать шаги движения по отношению к желаемому будущему.

Второе – проектирование образовательных мест, в которых обнаруживаются и структурируются различного рода ресурсы, имеющиеся в наличии, но далеко не очевидные, необходимые для ре-

ализации различных этапов процесса педагогического проектирования. Другими словами – если необходимо провести проблемный анализ, педагог должен понимать, какие ресурсы (интеллектуальные, профессиональные, организационные, технологические и др.) ему необходимы и где их можно обнаружить.

Третье – строительство сетевой инфраструктуры для решения задач профессиональной деятельности и собственного профессионального развития и на ее основе организация различных форм коллективной рефлексивной работы. Сетевая инфраструктура может стать при этом формой насыщенной и структурированной образовательной среды, которую может проектировать каждый из участников образовательного процесса (вертикальные и горизонтальные сети, сети модельные, экспериментальные или инновационные площадки, сетевые равноправные взаимодействующие организации-партнеры и пр.).

Заключение

Вопрос об освоении педагогом механизма перехода от одной формы рефлексивного сознания к другой должен рассматриваться в рамках принципа профессионального развития педагога. Это и будет означать трансформацию профессионально-педагогического образования в сторону качественного усложнения и приобретения дополнительного потенциала эффективности. Принцип развития – это возможность выходить на новый уровень функционирования. Если функционирование характеризуется обратимостью процессов изменения при определенных и необходимых условиях, представляя собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций (например, идущие процессы повышения профессиональных компетенций), то развитие означает возникновение принципиально новых образований. Все это является собой возникновение нового качественного состояния, которое выступает как тотальное и необратимое изменение механизмов функционирования. Именно точки перехода между формами рефлексивного сознания являются особой нормой, которую мы называем «ситуацией развития».

Библиографический список

1. Волосовец, Т. В., Рожков, М. И. Федеральный государственный образовательный стандарт: ориентиры воспитания школьников [Текст] / Т. В. Волосовец, М. И. Рожков // Воспитание школьников. – 2016. – № 7. – С. 4–7.
2. Исаев, Е. И., Слободчиков, В. И. Психология образования человека: Становление субъективности в образовательных процессах [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Серия «Основы психологической антропологии». – Кн. 3. – Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor>

evgeniy-isaev/87025-psihologiya-cheloveka-vvedenie-v-psihologiyu-subektivnosti-evgeniy-isaev/read/page-14.html.

3. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания) [Текст] : коллективная монография / под ред. С. М. Зверева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева. – М. : ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 393 с.

4. Мазиллов, В. А. Будущее психологической науки: позитивный сценарий [Текст] / В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 204–211.

5. Мазиллов, В. А. Интеграция сообщества и интеграция науки [Текст] / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко, Н. П. Анисимова, А. Э. Цымбалюк // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 5. – С. 235–241.

6. Поваренков, Ю. П. Соотношение полицикличности и моноцикличности профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 205–210.

7. Поваренков, Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 212–219.

8. Проектирование в образовании: Проблемы, Поиски, Решения [Текст] : материалы научно-практической конференции Института педагогических инноваций РАО. – М., 1994. – 103 с.

9. Рябцев, В. К., Ряшина, В. В. Проектирование программ профессионального развития педагогов. (Части 1 и 2) [Текст] / В. К. Рябцев, В. В. Ряшина // Психология обучения. – 2010. – № 8. – С. 97–98.

10. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Введение в антропологию образования [Текст] : монография / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Изд-во ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», 2012. – 212 с.

11. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. Рефлексивное сознание в человеческой жизни [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-evgeniy-isaev/87025-psihologiya-cheloveka-vvedenie-v-psihologiyu-subektivnosti-evgeniy-isaev/read/page-14.html>.

12. Щедровицкий, Г. П. Программирование научных исследований и разработок [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий // Из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 1. – М., 1999. – 288 с. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6473/6475>.

Reference List

1. Volosovec, T. V., Rozhkov, M. I. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart: orientiry vospitaniya shkol'nikov = Federal state educational standard: reference points of education of school students [Tekst] / T. V. Volosovec, M. I. Rozhkov // Vospitanie shkol'nikov. – 2016. – № 7. – С. 4–7.

2. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. Psihologija obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub#ektivnosti v obrazovatel'nyh processah = Psychology of education of the person: Formation of subjectivity in educational processes [Elektronnyj resurs] : uchebnoe

posobie / E. I. Isaev, V. I. Slobodchikov. – Serija «Osnovy psihologicheskoj antropologii». – Kn. 3. – Rezhim dostupa: <http://iknigi.net/avtor-evgeniy-isaev/87025-psihologiya-cheloveka-vvedenie-v-psihologiyu-subektivnosti-evgeniy-isaev/read/page-14.html>.

3. Issledovanie i proektirovanie soderzhaniya dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya) = Research and design of the content of additional professional education (theoretic-methodological bases) [Tekst] : kolektivnaja monografija / pod red. S. M. Zvereva, V. I. Slobodchikova, E. I. Isaeva. – M. : GAOU VO MIOO, 2015. – 393 s.

4. Mazilov, V. A. Budushhee psihologicheskoj nauki: pozitivnyj scenarij = Future of the psychological science: positive scenario [Tekst] / V. A. Mazilov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017. – № 5. – S. 204–211.

5. Mazilov, V. A. Integracija soobshhestva i integracija nauki = Integration of community and science integration [Tekst] / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko, N. P. Anisimova, A. Je. Cymbaljuk // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2017. – № 5. – S. 235–241.

6. Povarenkov, Ju. P. Sootnoshenie policiklichnosti i monociklichnosti professional'nogo stanovlenija lichnosti = Ratio of polyrecurrence and monorecurrence of the personality's professional formation [Tekst] / Ju. P. Povarenkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2016. – № 5. – S. 205–210.

7. Povarenkov, Ju. P. Strukturno-urovnevyy podhod k periodizacii professional'nogo stanovlenija lichnosti = A structural and level approach to periodization of the personality's professional formation [Tekst] / Ju. P. Povarenkov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017. – № 6. – S. 212–219.

8. Proektirovanie v obrazovanii: Problemy, Poiski, Reshenija = Design in education: Problems, Search, Decisions [Tekst] : materialy nauchno-prakticheskoi konferencii Instituta pedagogicheskikh innovacij RAO. – M., 1994. – 103 s.

9. Rjabcev, V. K., Rjashina, V. V. Proektirovanie programm professional'nogo razvitiya pedagogov. (Chasti 1 i 2) = Design of programs of teachers' professional development. (Parts 1 and 2) [Tekst] / V. K. Rjabcev, V. V. Rjashina // Psihologija obuchenija. – 2010. – № 8. – S. 97–98.

10. Slobodchikov, V. I., Isaev E. I. Vvedenie v antropologiju obrazovaniya = Introduction to education anthropology [Tekst] : monografija / E. I. Isaev, V. I. Slobodchikov. – Birobidzhan : Izd-vo FGBOU VPO «Priamurskij gosudarstvennyj universitet imeni Sholom-Alejhema», 2012. – 212 s.

11. Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. Refleksivnoe soznanie v chelovecheskoj zhizni = Reflexive consciousness in human life [Elektronnyj resurs] / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – Rezhim dostupa: <http://iknigi.net/avtor-evgeniy-isaev/87025-psihologiya-cheloveka-vvedenie-v-psihologiyu-subektivnosti-evgeniy-isaev/read/page-14.html>.

12. Shhedrovickij, G. P. Programirovanie nauchnyh issledovanij i razrabotok = Programming of researches and developments [Elektronnyj resurs] / G. P. Shhedrovickij // Iz arhiva G. P. Shhedrovickogo. T. 1. – M., 1999. – 288 s. – Rezhim dostupa: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6473/6475>.