УДК 373

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ И ПЕДАГОГА

Гребенникова В.М., Игнатович С.С.

Кубанский государственный университет, Краснодар, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru, ssign67@mail.ru

В статье «Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога» рассмотрена эволюция понятия «индивидуальный образовательный маршрут», прослежена тенденция переноса смысловой доминанты данного понятия от учета индивидуальных особенностей ученика при его обучения по общей, единой для всех образовательной программе к обеспечению возможности каждому учащемуся достижения индивидуального максимума образовательных достижений в предпочитаемых сферах деятельности. Описаны сущностные характеристики проектирования индивидуального образовательного маршрута как деятельности школьника, реализуемой им совместно с педагогом. В этом контексте рассмотрена проблема освоения учеником позиции субъекта данной деятельности. Описаны концептуальные уровни помощи ученику в проектировании индивидуального образовательного маршрута на различных этапах образования. Показано, что данные уровни характеризуют достигнутый учеником уровень субъектности в определении целей и средств своего образовательного продвижения, с учетом чего строится система его педагогического сопровождения. Обосновано понятие социокультурной практики как проектной единицы индивидуального образовательного маршрута учащегося основной школы, сформулированы основные требования к ее организации.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, проектирование, индивидуализация образования, готовность к проектированию, субъект деятельности, ведущая деятельность развития

DESIGNING THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS JOINT ACTIVITY STUDENT AND TEACHER

Grebennikova V.M., Ignatovich S.S.

The Kuban State University, Krasnodar, e-mail: vmgrebennikova@mail.ru, ssign67@mail.ru

In the article «Designing the individual educational route as joint activity student and teacher» written by V.M. Grebennikova and S.S. Ignatovich is considered evolution of the notion «individual educational route», has tracked trend of the carrying semantic prevalence given notions from account of the individual particularities of the pupil under his education on the general, united for all educational program to ensuring the possibility each student achievements of the individual maximum of the educational achievements in preferred sphere to activity. The base characteristics of the feature of the designing the individual educational route are described as activity of the schoolboy, realized by him with teacher. In this context problem is considered of the mastering by pupil to positions of the subject given to activity. The conceptual level help pupil is Described in designing the individual educational route on different stage of the formation. It is shown that data level characterize the reached pupil a level of subject in determination integer and facilities of its educational advancement, with provision for what is built system his(its) pedagogical accompaniment. The Motivated notion social cultural practical persons as design unit of the individual educational route student main school, are worded main requirements to its organizations.

Keywords: the Individual educational route, designing, the personalization of the formation, readiness to designing, the subject to activity, lea dinging activity of the development

В данной статье представлены результаты теоретического анализа проблемы индивидуализации образования и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (далее **ИОМ**) учащихся. Индивидуализация – одна из центральных тенденций развития образования в современном мире. Однако новые социокультурные условия, в которых происходит становление личности, вносят существенные изменения в традиционные представления о сути индивидуализации. Современные научные взгляды на это явление достаточно противоречивы, что вызывает необходимость систематизировать данные, касающиеся генезиса понятия индивидуализации в педагогике и смежных научных областях.

Анализ научной литературы разных лет позволил выделить три основные тенденции развития представлений об индивидуализации образования, среди которых может быть обнаружено место современных научных концепций проектирования ИОМ.

В педагогике советского периода понятие индивидуализации сводилось к «принципу учета индивидуальных особенностей учащихся» в условиях коллективного характера обучения. В литературе тех лет утверждалось, что «в тесной связи с руководством коллективной работой педагог осуществляет в обучении индивидуальный подход к *отдельным* (**курсив наш – С.И.**) учащимся, учитывает индивидуальные особенности школьника и с целью вовлечения

его в коллективную работу класса» [3]. Отметим, что в данном контексте индивидуализация не преследует целью получения каких-либо иных, значимых для ребенка индивидуальных образовательных результатов, а напротив, призвана лишь «подстраивать» отдельных (то есть выделяющихся в ту или иную сторону из общей массы «коллектива» детей, что и называется «индивидуальными особенностями») детей для коллективного продвижения к общему для всех результату. Таковым результатом выступает освоение знаний, предусмотренных опять же общим для всех учебным планом.

В большей степени индивидуализированными представляются разрабатываемые в то время подходы к внешне выраженной дифференциации обучения по предварительно избираемой профессии (было принято считать, что с выбором «профессии для взрослой жизни» ребенок и его родители ориентировочно определяются уже в 6–7 классе средней школы [3]) либо по познавательным интересам. В первом случае предполагалось обучение ребенка в спецшколе с определенным «уклоном», во втором – создание классов с углубленным изучением отдельных предметов. Однако понимание сути индивидуальности оставалось прежним, не связанным с раскрытием способностей ребенка в определенных сферах творческой деятельности именно как его индивидуальных особенностей в психологическом смысле этого понятия [4]. (Здесь не лишне напомнить, что советская педагогика категорически отрицала дифференциацию по способностям как «антинаучную и антигуманистическую систему, влекущую за собой серьезные отрицательные последствия педагогического и социального характера» [3]).

Очевидно, что в рамках охарактеризованных представлений понятие ИОМ как познавательного продвижения ребенка к собственной цели не могло существовать в принципе. Однако в сознании современных педагогов, чье профессиональное становление происходило под влиянием охарактеризованных научно-педагогических воззрений, до сих пор представлена установка, в которой конечный результат прохождения образовательного маршрута един для всех, а индивидуальность каждого ребенка проявляется лишь в выборе средств и способов его достижения. Очевидно, что все вопросы индивидуализации образования решаются здесь исключительно на «полюсе учителя», который адаптирует учебный материал под индивидуальные особенности ребенка.

В более современном виде идея построения ИОМ ребенка была представлена в исследованиях научной школы А.П. Тряпицыной, где построение маршрута связано с индивидуальной образовательной программой ученика. В качестве оснований выбора ИОМ в данном качестве рассматриваются индивидуальные характеристики личности ребенка – его жизненные планы, достигнутый уровень учебной и социальной успешности, состояние здоровья [9]. В основе такого способа понимания по-прежнему присутствует идея выбора из «заранее готового», с той лишь разницей, что число предлагаемых альтернатив (в отличие от педагогики прошлых лет) больше одного. Собственная позиция ребенка при этом является лишь квазисубъектной, ограниченной рамками формального выбора.

В данной ситуации следует обратить внимание на два обстоятельства, ставящих под сомнение индивидуальность такого образовательного маршрута. *Во-первых*, ИОМ существует как нечто внешнее по отношению к самому ребенку, творческое участие самого ученика в его проектировании не предполагается, во всяком случае, не является обязательным. Другими словами, ИОМ не мыслится как результат творческой деятельности самого ребенка. *Во-вторых*, конечный пункт маршрута изначально известен и задан образовательным стандартом. Индивидуальность выступает здесь «шагом вправо-влево» от единой для всех траектории движения, приводящей к (опять же для всех) единому результату.

Среди работ последнего времени идея ИОМ рассматривается в личностно ориентированном контексте, в котором образование понимается как путь ребенка к самому себе, поиск собственных способов решения проблем. В этом контексте ИОМ как путь к «индивидуальному максимуму», а не ко «всеобщему минимуму» предстает продуктом собственной творческо-преобразовательной деятельности ребенка как субъекта своей жизни, автора собственной судьбы (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский и др.). Данный феномен понимается как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности [1]. В дальнейшем при

построении нашей модели проектирования ИОМ как совместной деятельности учителя и ученика мы будем придерживаться именно этой тенденции.

В современных исследованиях используются два близких по смыслу понятия: «образовательный маршрут» и «образовательная траектория», которые не всегда достаточно четко разводятся разными авторами. Так, А.В. Хуторской использует только понятие «индивидуальная образовательная траектория», определяя его как «осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: *смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов*» [14, с. 154]. То же понятие использует Е.А. Александрова, но вкладывает в него более широкий смысл: «Индивидуальная образовательная траектория рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании (позиция А.В. Хуторского), но и как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа, в которой отражается понимание им *целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества*» [1]. Автор в данном случае совмещает в одном определении сущностное (*персональный путь*) и нормативное (*программа*) описание изучаемого явления. Характерно, что в словарной статье того же автора сущностное описание получает наименование «маршрут»: «ИОМ – путь самодвижения обучающегося от непонимания – к пониманию, от неумения – к умению, от незнания – к знанию» [2]. Из этого можно заключить, что понятия «маршрут» и «траектория» автором используются практически как синонимы, без учета различий сущности явления и нормы, с помощью которой оно может быть зафиксировано.

Еще большую путаницу в различение этих понятий вносит позиция Н.Б. Крыловой. Ссылаясь на словарное определение «траектория – непрерывная кривая, которую описывает частица в пространстве», автор делает, на наш взгляд, не вполне обоснованный вывод о «заданности» этой кривой: «поскольку оно осуществляется через определенные точки, то можно определить, фиксировать и ход движения, и изменения в направлении, и достижение цели и т.п.» [6]. Из этого автор делает вполне категоричный вывод о том, что «траектория – очередной миф» [6]. С учетом того, что за основу здесь взято определение траектории из тезауруса физики, то нелишне будет вспомнить, что эта наука распрощалась с представлениями о «заданности» любой траектории (так называемый «принцип детерминизма») еще в начале XX века. Более того, даже классический пример «броуновского движения» есть не что иное, как пример абсолютно спонтанной траектории частицы, просчитать которую не представляется возможным. При этом факт существования самой траектории вряд ли вызывает сомнение.

Что касается гуманитарного толкования этого понятия, то помимо внешних факторов, обеспечивающих «заданность» процессов развития и социализации человека, существует сам субъект, который, взаимодействуя с внешней средой, самостоятельно прокладывает свою траекторию, которую часто называют «жизненный путь». И вопрос о «заданности» решается здесь в таких категориях, как «самоопределение», «ситуативная и надситуативная активность», «построение жизни» (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, Н.С. Пряжников, В.М. Розин и др.).

Наша исследовательская позиция состоит в том, что образовательная траектория есть понятие, отражающее сущностную сторону продвижения человека (ребенка) в образовательном пространстве. Ее существование является не нормой, а фактом действительности. Совершенно другой вопрос, под влиянием кого и чего эта траектория складывается. Здесь можно зафиксировать большое количество различных сценариев, по которым осуществляется данное продвижение: от сугубо авторитарного, на что, по всей видимости, указывает Н.Б. Крылова, до «символистского», который характеризует В.М. Розин, говоря, что творческие люди строят свою жизнь так, будто «пишут поэму» [12]. Индивидуальная образовательная траектория, таким образом, с одной стороны, выступает предметом проектирования, с другой стороны, по мере ее осуществления – предметом личностной рефлексии субъекта. ИОМ в нашей концепции является *проектом* образовательной траектории, который разрабатывается на языке нормы. В этой связи можно дать следующее рабочее определение: ИОМ ученика – это его собственный проект продвижения в образовательном пространстве, разрабатываемый совместно с педагогом и фиксируемый в виде индивидуальной образовательной программы. Результатом становится индивидуальная образовательная траектория. Продвигаясь по ней, ученик приобретает необходимые ему компетентности, ценностно-смысловые ориентации и способы социального поведения.

Таким образом ИОМ есть нормативное (на языке образовательной программы) описание способа образовательного продвижения, в ходе которого ученик может достигнуть максимального уровня компетентности и успешности в различных видах деятельности. Однако в этой системе взглядов остается не проясненным глубинный смысл деятельности проектирования ИОМ для самого ребенка. Получается, что эта деятельность, не имеющая самостоятельного значения (личностного смысла) для ученика, выступает лишь средством достижения образовательных целей, но не обладает собственным развивающим и социализирующим потенциалом. В этой связи ребенку должно быть в целом безразлично, кто именно станет автором его ИОМ.

В то же время Е.А. Александрова рассматривает процесс создания ИОМ с точки зрения подготовки учащихся к личностному и социальному самоопределению. «Возможными эффективными средствами формирования навыков самоопределения станут педагогические ситуации совместного со старшеклассниками планирования программы их деятельности, направленной на достижение ими целей государственного образовательного заказа и собственного развития в процессе учения, общения и т.д., которую мы в рабочем порядке называем индивидуальной образовательной траекторией» [1]. Именно здесь обнаруживается недостаточно изученный аспект проблемы, связанный с готовностью ученика становиться субъектом деятельности проектирования ИОМ. Для пояснения сути данного аспекта мы обратимся к идее Н.С. Пряжникова и Е.Ю. Пряжниковой о концептуальных уровнях помощи человеку в решении проблем его личностного и профессионального самоопределения [10]. Подчеркнем, что в нашем случае разработка ИОМ выступает своего рода моделью личностного и профессионального самоопределения ученика.

Согласно этии взглядам, помощь человеку в решении проблем его самоопределения может оказываться на трех концептуальных уровнях, которые в практике помощи клиенту могут пересекаться. Первый (адаптационно-технологический) уровень характеризуется необходимостью «вписать» человека в определенную систему в качестве органичного «члена» (в социально-профессиональную группу, коллектив и т.д.). На втором (социально-адаптационном) уровне доминирует потребность в адаптации человека к данному обществу на основе оптимального использования имеющихся у него ресурсов. Третий (ценностно-смысловой, он же нравственный) уровень достигается тогда, когда предметом оказываемой помощи становятся вопросы о смысле и совести.

Данные уровни описаны авторами с точки зрения проблем профессионального самоопределения уже достаточно «зрелого» клиента, кроме того, лишь на третьем уровне возникает вопрос о готовности клиента обсуждать смысложизненные проблемы. Однако, если эту схему применить к педагогической действительности в контексте выбора ребенком ИОМ, вопрос о его готовности становится первоочередным.

Очевидно, что *первый уровень* помощи ученику в данной модели практически никак не сопряжен с выбором ИОМ и, вероятнее всего, основывается на авторитарном вторжении в жизнь ребенка, который упорно не желает «вписываться» в образовательное пространство школы. Не обсуждая здесь нравственный аспект данного вопроса, отметим, что этот уровень помощи характеризуется практически полным отсутствием готовности самого ученика каким-то образом решать проблемы своей школьной дезадаптации и, следовательно, низкой эффективностью «гуманных» педагогических средств для оперативного решения проблемы «здесь и сейчас».

Второй уровень характеризуется стремлением педагога привести ребенка к высокому уровню школьной успешности по тем критериям и показателям, которые в наибольшей степени приемлемы для данной школы. Так, в традиционной «школе учебы» это высокий уровень успеваемости, характеризующий прочность и глубину усвоенных знаний. Хорошие оценки выступают здесь главной формой социального вознаграждения, получаемого ребенком по результатам его образовательного продвижения. Индивидуализация этого продвижения осуществляется за счет выбора наиболее адекватных индивидуальным особенностям ребенка содержания, способов, темпа, форм организации его образовательной деятельности. Главное проявление готовности ребенка участвовать в выборе такого маршрута связано с рациональным и позитивным отношением к предлагаемой педагогом помощи, способностью обсуждать и оценивать различные варианты и схемы построения маршрута и прогнозировать результаты его прохождения.

Третий уровень помощи ученику в выборе ИОМ предполагает актуализацию его потребности в самовыражении, самоутверждении своего «Я» в разнообразных видах творческой деятельности, не сводимой к собственно учению, и самоопределении. На этом уровне ребенку необходимо в полной мере стать автором своего ИОМ, сделав его средством достижения личностно значимых целей своего развития. В этом смысле важно учитывать особенность, на

которую указывает Н.С. Пряжников: для личностного самоопределения «более подходят не «благоприятные» в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств… Правда, в «благополучные» эпохи у человека также есть возможность все-таки найти для себя достойную проблему и постараться решить ее, а не просто «наслаждаться жизнью», как это делает большинство обывателей» [11]. Это означает, что выбор учеником ИОМ как его самоопределение носит не столько адаптивную, сколько неадаптивную направленность, что обусловливает особые характеристики его готовности к этому выбору.

Таким образом, выбор стратегий педагогического сопровождения проектирования ИОМ связан с вопросом об уровне готовности самого ребенка быть субъектом данной деятельности и, следовательно, с определением путей и средств развития этой субъектности. Вполне очевидно, что от уровня готовности ребенка непосредственно зависит характер самоопределения – формальный либо творческий, ценностно-ориентированный. Особую важность данный аспект проблемы обретает в связи с тем, что большинство учеников, прошедших сквозь традиционно организованный образовательный процесс начальной и средней школы, не проявляют таковой готовности не только к выбору индивидуальных программ обучения, но и в целом к совершению акта личностного самоопределения, на что указывает, в частности, И.Д. Фрумин [13].

Рассмотрим подробнее сам процесс выбора ИОМ ученика в логике его личностного самоопределения. Эта модель включает в себя следующие *компоненты*:

– субъект осуществляет свою жизнедеятельность на ранее освоенных основаниях (мотивы, ценности, цели, средства); в некоторый момент у него возникает ощущение дискомфорта, чувство необходимости что-то изменить;

– субъект осознает причину внутреннего дискомфорта как проблемную ситуацию; в *узком* смысле – это необходимость принятия решения пре неопределенных внешних обстоятельствах, в *широком* смысле – это рассогласование осуществляемой жизнедеятельности с ее новыми смыслами, освоенными в сознании субъекта;

– субъект «примеряет» возникшую проблемную ситуацию к возможностям ее разрешения наличными средствами; если субъект находит такую возможность реальной, им совершается формальный выбор, в противном случае в процессе личностной рефлексии возникает необходимость подлинного самоопределения (как самостоятельного выхода в новые пределы жизнедеятельности);

– начинается процесс освоения новых оснований жизнедеятельности (поиск новых смыслов и ценностей, освоение новых знаний и умений, развитие новых способностей), приводящий к самоизменению субъекта;

– проблемная ситуация разрешается на новых основаниях жизнедеятельности [5].

В этой связи возникает крайне важный аспект исследуемой проблемы: определение проектной единицы ИОМ учащегося как определенным образом оформленной предметности его образовательного продвижения в изложенной логике личностного самоопределения. Из сказанного ранее со всей очевидностью вытекает, что роль такой проектной единицы в принципе не могут играть учебные темы и разделы унифицированных образовательных программ.

В нашей концепции ИОМ осуществляется как последовательность социокультурных практик, в процессе чего ребенком обретается индивидуальный опыт развития. Как отмечает Н.Б. Крылова, «*культурные практики* – обычные для человека способы самоопределения, саморазвития и самореализации, тесно связанные с экзистенциальным содержанием его бытия и взаимоотношений с другими людьми» [7].

При выборе культурной практики в качестве проектной единицы ИОМ для нас важно следующее.

Во-первых, осваивая культурную практику, школьник выявляет и решает проблемы, отвечающие его личностным смыслам, реализуя в этом свое «Я».

Во-вторых, освоение культурной практики носит преобразовательный характер и имеет для школьника личностно значимый результат. Изменения ребенка и самой освоенной культурной практики обоюдны.

В-третьих, результат освоения одной и той же культурной практики для разных учащихся различен, поскольку восходит к их индивидуальным жизненным смыслам.

Однако даже в случае использования культурных практик в качестве проектной единицы ИОМ могут сохраняться охарактеризованные выше противоречия, если эта практика по своей сути монокультурна, т.е. содержит единую для всех субъектов ценностно-смысловую «систему отсчета» для понимания и выбора способа решения проблем. В поликультурной среде таких «систем отсчета» множество, в этом проявляется ее основная суть.

Таким образом, проектирование ИОМ на основе прохождения ребенком культурных практик в открытой образовательной

среде предполагает привнесение в них той проблематики, которая требует выбора и рефлексии субъектом собственной ценностной позиции и ее соотнесения с другими позициями, возможными в этой среде.

Такими проблемами могут выступать: выбор стиля социального (в том числе этнического) поведения в ситуациях транскультурного общения; определение целей и содержания совместной творческой деятельности, в которой могут гармонично сочетаться интересы и ценности различных культурных общностей; выстраивание объективной картины мира в интерпретации событий, неоднозначно воспринимаемых с точки зрения целей и ценностей тех или иных групп и т.д.

В любом случае культурная практика (рассчитанная в проведенных исследованиях на социальный опыт старшеклассника) должна соответствовать тем жизненным проявлениям ребенка старшего подросткового и раннего юношеского возраста, которые наиболее тесно связаны с его личностным самоопределением. К ним относятся:

– активное освоение оптимистической личностной установки на будущее;

– проявление склонности к конкретизации и планированию желаемого будущего;

– ориентированность на развертывание личностно и социально значимой деятельности, нацеленной на достижение субъективно желаемого будущего;

– гармоничное сочетание разнонаправленных ценностных ориентаций, связанных с самореализацией в социальной сфере и одновременно с личной независимостью от социума;

– интенсивное формирование общественно направленной мотивации;

– сформированность открытой для изменений внутренней картины мира и начальных представлений об основных направлениях своего жизненного пути;

– стремление насыщать свою жизнь социально значимыми событиями и быть авторами этих событий;

– уверенность в собственной значимости и адекватное отношение к оценкам своей личности и деятельности, получаемым от общества [8, с. 47].

Из сказанного можно сделать вывод, что психолого-педагогический феномен авторского (субъектного) участия ученика в проектировании ИОМ возникает на *третьем* (ценностно-смысловом) уровне педагогического сопровождения. В этом случае ИОМ проектируется учеником как модель его личностного самоопределения, что предполагает особые требования к содержанию и структуре его готовности к осуществлению данной деятельности.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006.

2. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. – Тезаурус. 2005. – Вып. 5 (24).

3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М., 1975.

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М., 1995

5. Игнатович В.К. Педагогические условия личностного самоопределения подростков в процессе дополнительного образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Сочи, 2001.

6. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М., 2000.

7. Крылова Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей // Библиотека журнала «Директор школы». – 2007. – Вып. № 5.

8. Марасанов Г.И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. – М., 2003.

9. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. Ч. 1. –СПб., 1998.

10. Пряжникова Е.Ю, Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие. – М., 2005.

11. Пряжникова Е.Ю, Пряжников Н.С. Психология труда и достоинства. – М., 2003.

12. Розин В.М. Психология судьбы: программирование или творчество // Вопросы психологии. – 1992. – № 1.

13. Фрумин И.Д. Пути самореализации // Директор школы. – 1994. – № 4.

14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.

References

1. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individualnyh obrazovatelnyh traektorij: avtoref. diss. … doktora ped. nauk. Tjumen, 2006.

2. Antropologicheskij, dejatelnostnyj i kulturologicheskij podhody. Tezaurus. 2005. Vyp.5 (24).

3. Didaktika srednej shkoly. Nekotorye problemy sovrem. didaktiki: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov. pod red. M.A. Danilova i M.N. Skatkina. M., 1975.

4. Druzhinin V.N. Psihologija obshhih sposobnostej. M., 1995.

5. Ignatovich V.K. Pedagogicheskie uslovija lichnostnogo samoopredelenija podrostkov v processe dopolnitelnogo obrazovanija: avtoref. diss. … kand. ped. nauk. Sochi, 2001.

6. Krylova N.B. Kulturologija obrazovanija. M., 2000.

7. Krylova N.B. Svobodnoe vospitanie v seme i shkole: kulturnye praktiki detej. Biblioteka zhurnala «Direktor shkoly», 2007. Vyp. № 5.

8. Marasanov G.I., Rototaeva N.A. Socialnaja kompetentnost: psihologicheskie uslovija razvitija v junosheskom vozraste. M., 2003.

9. Obrazovatelnaja programma marshrut uchenika. pod red. A.P. Trjapicynoj. Ch. 1. SPb., 1998.

10. Prjazhnikova E.J., Prjazhnikov N.S. Proforientacija: ucheb. posobie. M., 2005.

11. Prjazhnikova E.J., Prjazhnikov N.S. Psihologija truda i dostoinstva. M., 2003.

12. Rozin V.M. Psihologija sudby: programmirovanie ili tvorchestvo. Voprosy psihologii. 1992. № 1.

13. Frumin I.D. Puti samorealizacii. Direktor shkoly. 1994. № 4.

14. Hutorskoj A.V. Didakticheskaja jevristika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija. M., 2003.

Рецензенты:

Сажина Н.М., д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО КубГУ, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующая кафедрой технологии и предпринимательства, г. Краснодар;

Хакунова Ф.П., д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО АГУ, декан педагогического факультета, заведующая кафедрой педагогической психологии, г. Майкоп.

Работа поступила в редакцию 16.12.2013.