

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.19181/socjour.2023.29.2.3

EDN: DJZGDO



Т.В. ГАВРИЛЮК¹, Т.В. ПОГОДАЕВА¹

¹ Тюменский государственный университет.
625003, Тюмень, ул. Володарского, д. 6.

ПЕРЕХОД К ОБУЧЕНИЮ ПО ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТРАЕКТОРИЯМ В ОЦЕНКАХ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. Исследование посвящено измерению и оценке особенностей применения технологии персонализированного обучения, базирующейся на системе индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), в Тюменском государственном университете. Для сбора и анализа данных использована стратегия микс-методов, позволяющая выявить наиболее общие тренды во мнениях субъектов образовательного пространства и получить развернутые интерпретации происходящих изменений. Цель исследования заключается в выявлении оценок содержания и технологий образовательной деятельности, преимуществ и рисков ИОТ и традиционного способа обучения ключевыми субъектами образования. Результаты интервью с преподавателями демонстрируют, что в оценке позитивных сторон перехода на ИОТ отмечаются такие аспекты, как возможность ориентации на собственные интересы, рост мотивации и стремления к профессиональному развитию в конкурентных условиях, упрощение отчетности в результате цифровизации. Критическое отношение преподавателей вызывает снижение фундаментальности подготовки и депрофессионализация студентов, распад устойчивых социальных связей и идентичностей преподавателей, снижение бытового комфорта в связи с непрерывной пространственной мобильностью, неуверенность по поводу объема учебной нагрузки. Исследование показало, что пятая часть студентов ИОТ не удовлетворены отдельными аспектами ИОТ и имеют сложности адаптации в смешанных группах. При этом вариативность и индивидуализация обучения пока не являются приоритетом для студентов, обучающихся по традиционным программам. Студенты, обучающиеся по индивидуальным траекториям, не осознают многих преимуществ ИОТ в формировании личностных качеств, необходимых для успешной самореализации, ввиду отсутствия возможности сравнить свою форму обучения с традиционной.

Ключевые слова: образовательные траектории студентов; индивидуальные образовательные траектории (ИОТ); персонализированное обучение; высшее образование; образовательное пространство вуза.

Для цитирования: Гаврилюк Т.В., Погодаева Т.В. Переход к обучению по индивидуальным образовательным траекториям в оценках студентов и преподавателей (на примере Тюменского государственного университета) // Социологический журнал. 2023. Том 29. № 2. С. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.2.3 EDN: DJZGDO

Введение

Происходящие в системе высшего образования изменения нацелены на создание оригинальной российской модели образовательного пространства, комфортной для всех участников этого процесса, отвечающего требованиям цифровой экономики и динамичного рынка труда, способствующего профессиональному и личностному становлению специалистов. Эта задача реализуется посредством перехода к персонализированному обучению — к внедрению в вузовскую практику индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Тюменский государственный университет является одним из наиболее известных примеров перехода к данной образовательной технологии в России. Формирование модели ИОТ в ТюмГУ основывалось на парадигме свободного образования (*liberal arts education*) как традиционной западной образовательной модели, на практиках адаптивного обучения и других смежных идеях. Комбинация элементов этих систем составила собственную оригинальную образовательную модель вуза. С 2015 г. в ТюмГУ складывалось единое образовательное пространство, предполагающее отказ от поточно-групповой системы обучения и разделение всех учебных дисциплин на три блока: 1) ядро (*core curriculum*) — общеобразовательные предметы, обязательные для всех; 2) основной профиль (*major*), нацеленный на формирование ключевых профессиональных компетенций; 3) элективы и их тематические блоки — майноры (*minor*), которые студенты выбирают независимо от курса обучения и направления подготовки. Для получения диплома студент должен набрать определенное количество зачетных единиц (*credits*). Студенты вправе поменять направление подготовки уже после первого курса. Каждый первокурсник начинает свой путь в университете с включения как минимум в шесть различных учебных команд. Распределение студентов на дисциплины по выбору базируется на рейтинге их академических и иных достижений.

Оценка опыта вуза, где на протяжении более чем шести лет поэтапно внедрялись ИОТ, позволит учесть сильные и компенсировать слабые стороны нового образовательного пространства. Вместе с тем необходимость реформирования высшей школы в связи с переходом к модели «2+2+2» обуславливает потребность в проведении эмпирических исследований, задачей которых является определение восприятия изменений в образовательном пространстве.

В данном случае нас интересуют обобщение и анализ оценок студентами и преподавателями содержания и технологий учебной деятельности, сравнение преимуществ и рисков ИОТ и традиционного способа обучения (ТО). Мы предполагаем, что образовательные технологии влияют на формирование профессиональной идентично-

сти студентов, а также на некоторые аспекты их самоидентификации в категориях общих компетенций и личностных качеств, значимых для профессиональной и карьерной самореализации (так называемые “*soft skills*” и “*self skills*”). Дополнительная цель исследования — выявить степень адаптации студентов и преподавателей к осуществленным преобразованиям всех сфер учебной деятельности.

Концептуализация индивидуальных образовательных траекторий в российском и зарубежном научном дискурсе

Субъектность студента в образовательном пространстве высшей школы является актуальным предметом научной рефлексии последних десятилетий. Концепции индивидуализированного, «гибкого» или «студентоцентричного» обучения [12; 13; 15; 7] базируются на представлении о том, что для обеспечения качественного образования индивидуальные действия обучающегося оказываются на первом плане. Внимание акцентируется на личностных качествах и общих компетенциях, включая индивидуальную ответственность, осознанность, саморегуляцию, рефлексивность [24; 25], грамотное целеполагание и стратегическое мышление [7, с. 96], которые необходимы для превращения студента из пассивного реципиента заранее заданного набора «знаний и умений» в субъекта образовательного процесса. Возросшая автономия студента позволяет ему вступать в большее количество взаимодействий и тем самым формировать свой социальный капитал, а также разделять с другими субъектами функции контроля над учебным процессом [19; 34]. Ключевую роль при такой модели обучения играет управление образовательными траекториями студентов: измерение и анализ приобретаемых навыков и компетенций, выстраивание последовательностей учебных модулей и дисциплин, поддержка студентов на всех этапах образовательного пути, обеспечение эффективных и прозрачных форм контроля [35; 27].

В англоязычном дискурсе общий контекст теорий персонализированного обучения (*personalized learning*) предполагает создание инструментов увеличения мотивации, удовлетворенности, вовлеченности и эффективности обучения учащихся [28; 23]. В настоящее время персонализированное обучение является, скорее, общим термином, включающим ряд подходов и моделей, таких как компетентностный подход, обучение в самостоятельном темпе, дифференцированное обучение, индивидуальное обучение, адаптивное обучение и т. д. [30; 33].

В России поворот в сторону персонализации высшего образования начался в 2010 г. с переходом к компетентностной модели [9, с. 122]. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения заложили принцип индивидуализации в качестве базового, однако долгое время намерения по изменению системы образования не являлись системными, не приводили к реальному расширению студенческой автономии в образовательном процессе. Для достижения результата потребовалась кардинальная реформа высшей школы, и она была осуществлена лишь в последние несколько лет. Современные рос-

сийские авторы концептуализируют индивидуализацию образования созвучно зарубежным коллегам в категориях рефлексии, осознанности, персонального менеджмента обучающегося [11]. Предложены различные трактовки понятия «индивидуальные образовательные траектории» (ИОТ): метафоры образовательного «пути» [10] и «маршрута» [3]; разделение на содержательный, деятельностный и организационный компоненты [2, с. 5]; акцентирование «всестороннего развития личности» студента при «педагогической поддержке его самоопределения и самореализации» [11]. Для российских подходов к определению ИОТ характерно встраивание образовательной траектории в более широкую категорию «жизненной стратегии», которая в зарубежном дискурсе почти не используется. На сегодняшний день в российской социологии и педагогике представлены исследовательские кейсы, анализирующие эксперименты по построению ИОТ для разных групп обучающихся: для людей с ограниченными физическими возможностями, педагогов, инженеров, медиков, спортсменов [6; 5; 1; 31; 4], однако эмпирических социологических исследований результатов внедрения ИОТ в вузовское пространство пока недостаточно. Нам удалось обнаружить единственное эмпирическое исследование, где индивидуальная образовательная траектория выстраивается и оценивается на основе определенной структуры — так называемой «образовательной карты» [18].

Принятое в России понятие «индивидуальная образовательная траектория» в зарубежной литературе встречается редко, однако идея персонализированного обучения раскрывается в группе смежных понятий: «планирование индивидуального развития» (“*personal development planning*”), «личный учебный путь» (“*personal learning pathway*”) и «гибкий учебный путь» (“*flexible learning pathway*”). Общим для всех них является то, что они подразумевают развитие не только профессиональных, но и общих компетенций и — шире — личностных качеств обучающегося. Существенное отличие понятия “*personal development planning*” — в акценте на долгосрочном сопровождаемом планировании студентом структуры образовательного пути с фиксацией промежуточных результатов и регулярными практиками рефлексии [25]. В России подобный подход пока не нашел широкого воплощения, на чем акцентируют внимание некоторые авторы. Например, Б.А. Сазонов полагает, что студентам следует предоставить возможность формировать индивидуальную образовательную программу и менять темп ее освоения [8].

В большей степени понятию ИОТ по смыслу соответствует зарубежное определение «личного учебного пути» (“*personal learning pathway*”), которое предполагает освоение одной или более последовательностей учебных дисциплин (“*learning sequences*”), а также возможность студента ориентироваться в этих последовательностях и в образовательном пространстве в целом [32]. «Личный учебный путь» трактуется и как некая структура, навигационная система, организующая тематические блоки учебной программы и позволяющая беспрепятственно получить полную картину того, что должно быть сделано и усвоено для обретения опреде-

ленных компетенций [20, с. 193]. В идеальном варианте система подстраивается под индивидуальные особенности обучающегося: потребности, стиль обучения, предшествующий опыт, мотивация, степень автономии и т. д. Вместе с тем исследователи отмечают сохраняющееся влияние институциональных барьеров между образовательными уровнями и направлениями, усложняющих для студента возможность соотносить и интегрировать образовательные программы между собой или приспосабливаться к требованиям нового образовательного модуля [37]. В связи с этим в актуальном зарубежном дискурсе используется также понятие «гибкий путь обучения» (*“flexible learning pathway”*), определяемое как возможность первичного и повторного входа в систему образования для людей всех возрастов, с любым уровнем базовой подготовки, укрепление связей между формальными и неформальными структурами, а также признание, проверка и аккредитация знаний, навыков и компетенций, приобретенных посредством неформального образования [36, с. 33]. В 2018 г. Международный институт образовательного планирования ЮНЕСКО (International Institute for Educational Planning UNESCO) запустил глобальную программу по исследованию доступности образования и обеспечения равенства возможностей для социально непривилегированных групп [22]. Похожие планы закладываются и в деятельность институтов образования Великобритании, где подчеркивается, что образовательные пути будут выходить за организационные и отраслевые границы, а институты должны будут обеспечить большую гибкость и приспособляемость [14]. Гибкость путей обучения также должна воплощаться в нормативных и финансовых механизмах поддержки и репрезентации интересов дискриминированных групп, в различном темпе обучения (полный или неполный учебный день, возможность пройти программу бакалавриата за два года), в маршруте поступления, в возможности перевода студентов между курсами и учреждениями, а также в методах обучения (онлайн, на рабочем месте, традиционные очные занятия). Многие из вышеперечисленных аспектов учитывались и при проектировании программ перехода к ИОТ в российских вузах, в частности в ТюмГУ.

Внедрение новых идей и технологий в образовательную среду должно сопровождаться мониторингом удовлетворенности студентов результатами обучения по индивидуальным траекториям для обеспечения индивидуализации, инклюзивности и гибкости системы высшего образования. За рубежом данная проблематика является предметом регулярных исследований [16; 17; 29], в российской же социологии она слабо актуализирована ввиду новизны исследовательского предмета. Зарубежные исследователи отмечают, что преподаватели высших учебных заведений находятся под постоянным давлением, так как вынуждены непрерывно трансформировать процесс обучения с целью формирования гибкой среды, ориентированной на учащегося [21; 26]. Аналогичные процессы наблюдаются сегодня и в России, что обуславливает целесообразность анализа мнений преподавателей и степени их адаптации к происходящим в вузах процессам. При этом полезно отделять моменты общего восприятия ситуации от тех, что связаны с конкретными элементами ИОТ.

Сравнение зарубежного и российского дискурсов об индивидуальных образовательных траекториях студентов высших учебных заведений показывает такие общие черты, как акцент на развитии не только профессиональных и общих компетенций, но и личностных качеств студента, а также необходимость помощи и содействия со стороны наставников в этом процессе. Зарубежные трактовки отличаются большим акцентом на долгосрочном планировании, для которого нужна стабильная «навигационная система», позволяющая определить базовые цели образовательного пути и способы их достижения. Кроме того, зарубежные авторы трактуют индивидуализацию в контексте инклюзивности системы образования. Несмотря на то, что стратегически данные вопросы присутствуют в дискуссиях российского экспертного сообщества, в настоящее время доминируют тактические вопросы организации учебных планов, формирования и соединения компетенций.

Логика и дизайн эмпирического исследования

В качестве эмпирического объекта исследования выступили студенты и преподаватели. Генеральной совокупностью являлись студенты 4-го курса бакалавриата социально-гуманитарных специальностей, обучающиеся по традиционным образовательным программам и по ИОТ, ее объем составил 1418 человек. Под традиционным для России обучением понимается поточно-групповая система, стандартизированная программа в рамках одного направления подготовки, не предоставляющая студентам возможности выбора предметов (или предоставляющая минимальные возможности), где доминирует разделение занятий на лекционные и семинарские. Выбор студентов социально-гуманитарных направлений продиктован тем, что в течение первых лет внедрения ИОТ участниками образовательного эксперимента были студенты только этих направлений подготовки. Студентов-четверокурсников естественно-научных и технических специальностей оказалось недостаточно для релевантного сравнения, поэтому они не были включены в выборочную совокупность.

На первом этапе были разработаны концептуальная схема и инструментарий проекта, реализовано полевое исследование: анкетный опрос студентов с использованием программного пакета «Анкетолог». Опрос проводился аудиторно методом самозаполнения анкеты респондентами на своем смартфоне. Выборочная совокупность имела сплошной характер, то есть опрос производился среди присутствующих в аудитории студентов. Так как у нас была возможность опросить максимальное число респондентов, допустимая погрешность исследования составила 2%, уровень надежности — 99% при минимальном размере выборки 1058 человек. В нашем исследовании выборка составила 1122 человека. Из них студенты, обучающиеся по ИОТ, — 492 человека, по традиционной образовательной технологии — 630 человек. Для статистического анализа использовались инструменты пакета IBM SPSS Statistics 28.

Второй этап исследования базировался на глубинном полуструктурированном интервью с преподавателями, имеющими опыт ра-

боты в условиях ИОТ и не занимающими управленческие позиции на момент проведения исследования. Выборочная совокупность составила 15 информантов — 3 группы преподавателей по 5 человек в зависимости от квалификации и возраста: молодые преподаватели (26–29 лет, без ученой степени), кандидаты наук (29–36 лет), доктора наук (5 информантов от 45 до 67 лет). Анализ осуществлялся путем тематической группировки, секвенционального деления текстового массива и дальнейшего выделения логики категоризации и модальных линий интерпретации информантами как идейного поля ИОТ, так и явлений своей повседневной жизни в университете в период масштабных перемен. Сбор всех эмпирических данных производился в период с февраля по апрель 2022 г.

Эффективность обучения по индивидуальным образовательным траекториям в студенческих оценках

Удовлетворенность студентов опытом обучения по ИОТ и традиционным образовательным программам отражена на рисунке 1.

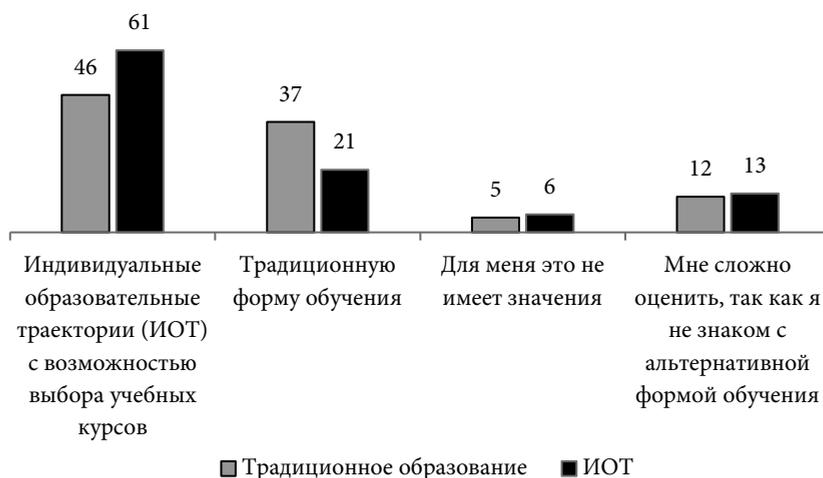


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Если бы сегодня у Вас была возможность выбора, Вы бы предпочли...», % от числа опрошенных в каждой группе

Большинство обучающихся по ИОТ (61%) удовлетворены этой образовательной технологией и не сожалеют о сделанном выборе. Вместе с тем для 21 студента ИОТ подобная форма обучения не подходит, они предпочли бы учиться традиционным способом по стандартным образовательным программам. Оценки студентов традиционного обучения (ТО) разделились: чуть менее половины (46%) хотели бы иметь возможность выбирать учебные курсы и самостоятельно выстраивать свой учебный путь, более трети (37%) не готовы двигаться в сторону индивидуализации образования.

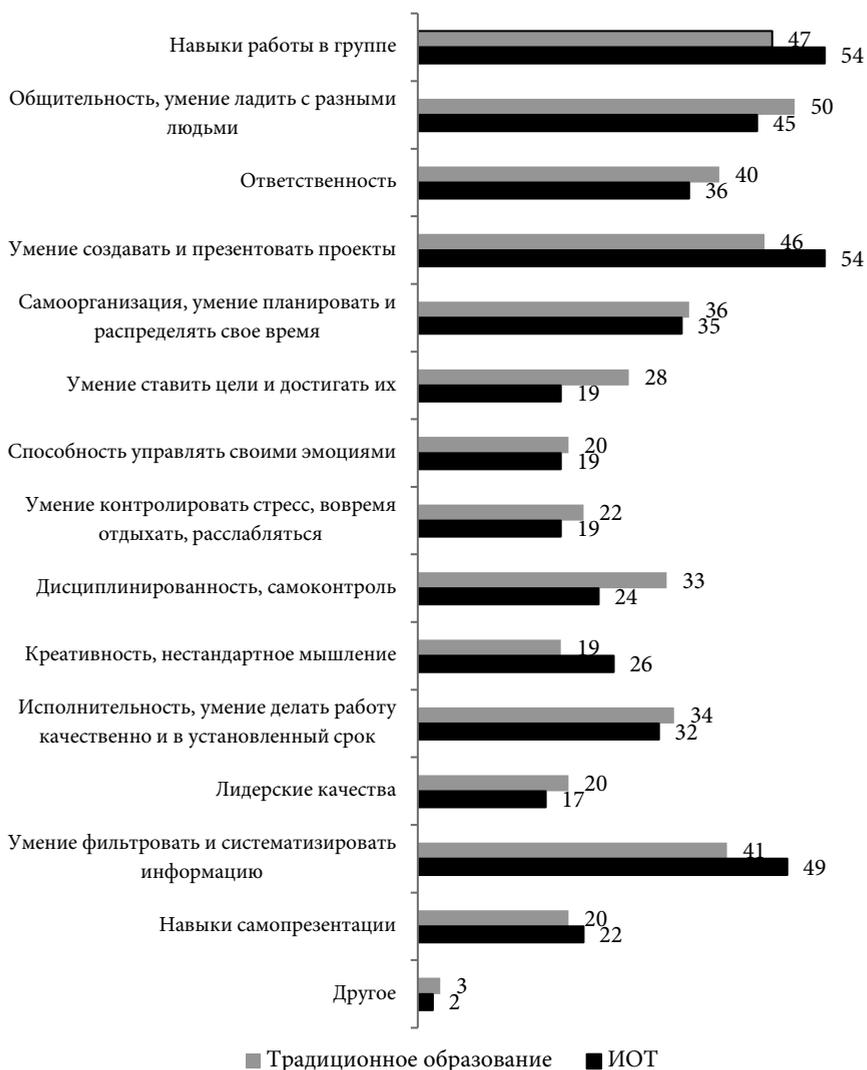


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос:
«Как Вы считаете, какие личностные и профессиональные качества Вы лучше всего развили во время учебы в университете?»,
 % от числа опрошенных в каждой группе, множественный выбор

Для выявления возможных различий между студентами, обучавшимися по ИОТ и традиционным способом, мы попросили респондентов оценить, насколько учеба помогла им в развитии ряда профессиональных и общих компетенций, а также свойств характера, необходимых для успешной самореализации. Студенты ИОТ несколько чаще отмечают у себя развитие умений фильтровать и систематизировать информацию,

создавать и представлять проекты, работать в группе (рис. 2). Студенты традиционного обучения подчеркивают умение ставить цели и достигать их, формирование дисциплинированности и самоконтроля. Результаты опроса не подтверждают различий в субъективных оценках развития коммуникативных навыков, ответственности, исполнительности и самоорганизации между исследуемыми группами студентов. Так называемые “*self skills*” — навыки саморепрезентации, лидерские качества, эмоциональный интеллект и умение контролировать стресс — студенты также оценивают одинаково независимо от технологии обучения.

Важнейшим преимуществом программ ИОТ является формирование и развитие навыков коммуникации и проектной деятельности в условиях непрерывной смены учебных коллективов различного состава. Респондентам было предложено оценить идею учебы в группах со студентами других специальностей и курсов, ответив на вопрос с множественным выбором (рис. 3).

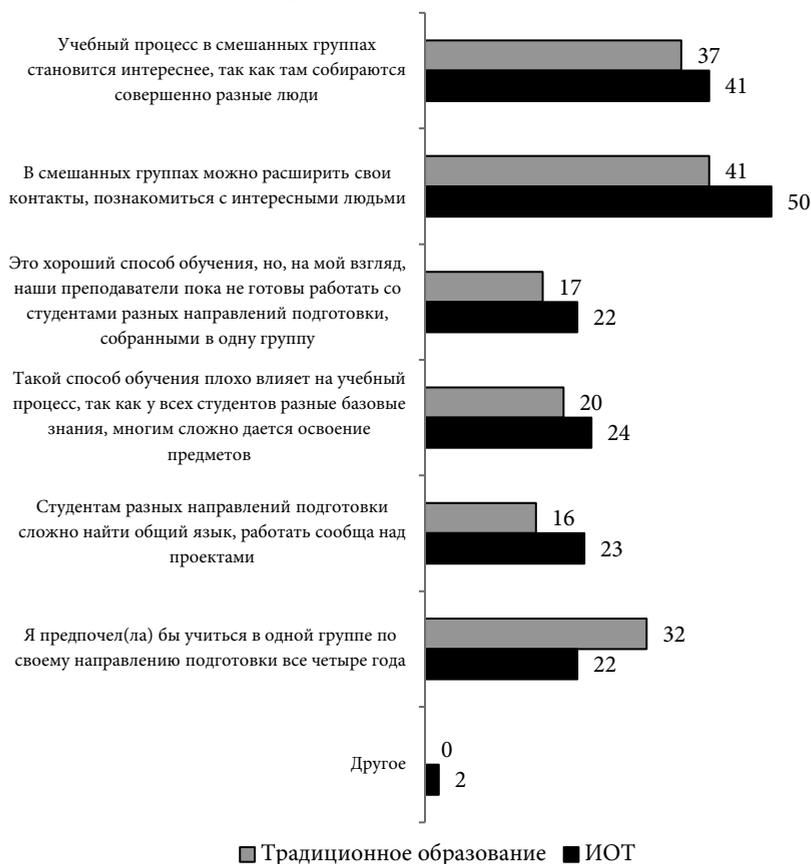


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Заниматься в смешанных группах со студентами других направлений подготовки по отдельным учебным курсам — хорошая идея?», % от числа опрошенных в каждой группе, множественный выбор

Позитивные оценки такого способа обучения доминируют у студентов обеих исследуемых групп. Тем не менее около четверти опрошенных негативно настроены по отношению к такому способу обучения. В графе «Другое» указывались обоснования данной позиции, среди которых подчеркивались сложности в адаптации, а также краткосрочность контактов, препятствующая установлению длительных социальных связей.

Значительное количество студентов ИОТ регулярно сталкиваются с проблемами адаптации в смешанных группах (рис. 4). Постоянно или часто испытывают сложности в адаптации почти та же пятая часть опрошенных (19%), ранее в целом негативно оценившая свой опыт в программе ИОТ. Помимо этого, свыше трети студентов ИОТ (37%) испытывают сложности в адаптации ситуативно — в зависимости от состава группы.



Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Насколько легко Вам адаптироваться в смешанных группах со студентами других направлений подготовки, специальностей, курсов?», % от числа опрошенных студентов ИОТ

Еще одной исследовательской задачей было выявление наличия или отсутствия влияния образовательной технологии на профессионализацию студентов. Анализ профессиональной идентичности осуществлялся в контексте более широких представлений об образе профессионального будущего (табл. 1).

Данные свидетельствуют, что половина четверокурсников не знают, чем будут заниматься в жизни. Пятая часть студентов традиционного обучения и четверть студентов ИОТ и вовсе предпочитают не думать о будущей работе ввиду безрадостности возможных перспектив. При сравнении оценок этих перспектив можно сделать вывод о высоком уровне тревожности молодежи обеих групп за свое профессио-

нальное развитие и карьерный рост. Лишь около трети студентов ТО и чуть более четверти студентов ИОТ имеют примерный карьерный и профессиональный план и работают над достижением поставленных целей. В целом студенты ТО настроены несколько более оптимистично (с разницей в 10 п.п.). Нельзя недооценивать, что усиление пессимистических настроений и нежелание планировать будущее во многом обусловлены моментом проведения опроса.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Согласны ли Вы с приведенными ниже высказываниями?», % от числа опрошенных в каждой группе

| Варианты ответов | Традиционное обучение | ИОТ | Традиционное обучение | ИОТ |
|--|-----------------------|-----|-----------------------|-----|
| | Согласен(-на) | | Не согласен(-на) | |
| Будущее непредсказуемо, планирование и размышления о нем бесполезны | 28 | 37 | 72 | 63 |
| Мое профессиональное будущее меня тревожит | 62 | 67 | 38 | 33 |
| Я с уверенностью и оптимизмом смотрю на свое профессиональное будущее | 68 | 57 | 32 | 43 |
| Я верю в счастливую случайность, которая может повлиять на мою карьеру | 71 | 67 | 29 | 33 |
| Я предпочитаю не думать о своей будущей работе, так как перспектива меня не радует | 20 | 26 | 80 | 74 |
| Я уверен, что упорный труд и целеустремленность обеспечат мне хорошее профессиональное и карьерное будущее | 95 | 89 | 5 | 11 |
| Я пока не знаю, чем я буду заниматься в жизни в профессиональном плане | 48 | 49 | 52 | 51 |

Среди студентов ИОТ также значительно сильнее выражено желание сменить направление подготовки: четверть опрошенных планируют поступать в магистратуру по другому профилю, чуть менее 17% хотят пройти профессиональную переподготовку на курсах. Студенты ТО в основном ориентированы на углубление специализации и поступление в магистратуру по своему профилю (35%).

Обучение по индивидуальным образовательным траекториям в оценках преподавателей

Анализ интервью с преподавателями показывает, что почти все они в той или иной степени приняли произошедшие изменения

и адаптировались к ним. Ключевые идеи ИОТ разделяются большинством участников интервью, почти все выразили готовность применять новые технологии в работе, осваивать междисциплинарные поля деятельности и адаптировать курсы к преподаванию в смешанных группах. Модель ИОТ воспринимается целесообразной в современной ситуации нестабильности и неопределенности, хотя контекст высказываний разный: молодые преподаватели оценивают состояние неопределенности и необходимости постоянно совершать выбор без негативных коннотаций как элемент множественности и вариативности современного мира, кандидаты и доктора наук часто связывают возникающее у студентов замешательство, обусловленное большим выбором, со сложностями дальнейшей профессионализации.

«Раньше вся идея была в том, что студенты целенаправленно формировали свою профессиональную идентичность. Например, у психологов с 1-го курса идут тренинги — [это помогает] представить, как выглядит психолог. Если мы говорим про ИОТ, то здесь ракурс меняется... личные запросы, не профессиональные. Единицы говорят, что мне нужно это [курсы по выбору. — Прим. авт.] для будущей работы... Это вносит некоторый хаос и дезориентирует выпускника. И вроде он думает: я хорошо владею коммуникацией, но куда мне идти — в продажи?» (кандидат наук).

Различия присутствуют и в оценке возможностей смены образовательного направления, которые дает система ИОТ. В то время как поиск себя методом проб и ошибок трактуется в качестве легитимного способа самоопределения в условиях неопределенности большинством молодых информантов и кандидатов наук, доктора наук по большей части скептически относятся к идее изменчивого вектора профессионализации, полагая, что в идеале человек должен определиться с профессией еще в школьные годы. Достаточно часто встречается и мотив «поиска себя» как проявление инфантилизма и легкомысленности.

«Я считаю, что это [ИОТ. — Прим. авт.], наверное, рассчитано на молодых людей с большим инфантилизмом, с меньшей подготовленностью после выпуска из школы... К этому времени уже надо бы определиться, уже конкретнее работать над той проблемой, которой они в дальнейшем хотят свою жизнь посвятить» (доктор наук).

Доктора наук также часто подчеркивали противоречия между школьной подготовкой и вузовскими требованиями: по их мнению, прошедший «натаскивание на ЕГЭ» школьник не умеет и не готов делать выбор и нести за него ответственность.

Наиболее распространенный аспект критики, присутствующий в высказываниях всех трех групп информантов, — снижение фундаментальности образования, менее глубокий уровень преподавания базовых предметов. Поддерживая идею формирования широких компетенций и эрудиции студентов, преподаватели полагают, что это не должно происходить за счет сокращения часов профессиональных дисциплин.

Докторами наук высказывались опасения, что смещение акцентов на общую эрудицию, “soft skills” и широкие компетенции может привести к размыванию профессиональной идентичности будущих специалистов.

«Если, положим, раньше мы индивидуальную траекторию выстраивали в рамках кафедры, факультета, то есть у человека была система спецкурсов и спецсеминаров, так? То сейчас то, что я веду, к примеру, ну и все другие ведут... это выбор универсальный, это не связано с углублением в профессии. То есть ты получался раньше, и в этом был плюс безусловно, ты был специалистом по Манделштаму, по теории литературы и так далее... Ты специализировался по какой-то теме... Сейчас же я даже не знаю, плюс это или минус» (доктор наук).

Большинство кандидатов наук, напротив, не видят противоречия между фундаментальностью базовой подготовки и эрудицией, разнообразием интересов, которые студенты могут «закрыть» в рамках ИОТ. Они противопоставляли университет учреждениям среднего профессионального образования, нацеленным на формирование исключительно прикладных навыков. В вузе же, по их мнению, происходит становление «культурного слоя» или складывается тип «университетского человека», в идеале владеющего метаязыком науки.

Информанты из всех трех групп единодушны в оценке необходимости реформирования системы образования в сторону междисциплинарности, также положительно оценивается развитие коммуникации студентов в смешанных группах. Подчеркиваются развитие разносторонности и гибкости мышления студентов, навыков коммуникации и командной работы, уважение к мнениям, отличным от собственного.

«Сейчас мы видим полное перемешивание студентов... Как мне кажется, это одна из положительных динамик, которые вообще можно выделить. То есть студенты видят то, чем занимаются другие студенты, они между собой взаимодействуют... при этом встречаются такие частные случаи, которые в дальнейшем перетекают в более полезные знакомства, возможно, в потенциально новые метаисследования» (молодой преподаватель).

Молодые преподаватели выразили уверенность в том, что технология ИОТ способна формировать качественно новое образовательное пространство, а также тип студенческого мышления и действия. По их мнению, у студентов развиваются креативность, гибкость мышления, толерантность, инициативность, эрудиция, умение работать в команде. Вместе с тем преподаватели из всех возрастных и квалификационных групп подчеркивают приоритет индивидуального действия, а не системных факторов в формировании компетенций и личностных качеств студентов. Акцентируется, что преимуществами новой системы смогут воспользоваться только «сильные» студенты, ответственные и способные к рефлексии, для остальных же произошедшие перемены лишь облегчат поиск «легких путей» ввиду сокращения часов преподавания фундаментальных дисциплин, отказа от традиционных форм

контроля и внедрения практики «командных оценок». Достаточно выраженной является позиция, что существует тип студентов, которым не подходит система ИОТ, а также отражено представление о недостаточной информированности студентов и их родителей о данной образовательной модели и ее преимуществах.

Информанты отмечают некоторые организационные трудности и негативные эффекты модели ИОТ в ее текущем состоянии: недостаточно внятные описания и названия элективов, повторы в их тематике, последствия студенческой конкуренции за места на популярных элективах, недостаточная адаптированность преподавателей к смешанному составу групп. Присутствуют и описания сложностей, возникающих в преподавании: недостаточный базовый уровень подготовки студентов, пришедших на элективы, а также коммуникативные трудности.

В оценке изменения уровня нагрузки и нормирования труда преподавателей мнения разделились. Отражен весь спектр позиций в зависимости от условий, в которых оказался каждый конкретный преподаватель. Нередко выражается беспокойство относительно нехватки нагрузки, тревогу вызывает так называемое *подвешенное состояние*, связанное с неосведомленностью о планируемом объеме этой нагрузки в связи с тем, что элективы могут быть предложены, но не выбраны достаточным количеством студентов.

Преподаватели из всех трех групп отмечают резкость и интенсивность произошедших изменений. Большинство информантов в курсе имеющихся в университете программ повышения квалификации. Многие подчеркивают, что активно внедряют полученные знания о новых методах преподавания в своей работе. К положительным эффектам перехода к ИОТ преподаватели отнесли возможность заниматься тем, что им действительно интересно при создании элективов, большую свободу в выборе тематик и форм работы, увеличение мотивации и стремления к профессиональному развитию в конкурентных условиях, а также упрощение отчетности в результате цифровизации.

Неоднозначным эффектом преобразований, по мнению некоторых преподавателей средней и старшей группы, является разрушение устойчивых групповых солидарностей. Социальные связи студентов и преподавателей становятся множественными, кратковременными, функционально обусловленными.

«Пропало вот это ощущение группы — то есть, например, из группы 262А, где мы неразлучны с Машей, Васей и Петей, мы Хэллоуин отмечаем вместе, у нас есть любимый преподаватель, который вместе с нами уже целых 5 лет, и диплом с ним пишем — вот это ушло... Я вот вижу, наблюдаю: сидят рядом люди, которые вообще-то вне пары друг с другом не общаются. Происходит постоянная пересборка. Вот это, немного ранее — домашний уют, когда “у меня одна кафедра” и т. д., — наверное, уходит. И они становятся, как в любой организации, в хорошем смысле действительно пользователями системы, к которой эмоционально перестают относиться» (кандидат наук).

Как у кандидатов, так и у докторов наук присутствует ностальгия по «старому» пространству университета, атмосфере старых корпусов и кафедр, что взаимосвязано и с отмечавшимися ранее ушедшими в прошлое солидарными практиками. Необходимость непрерывной пространственной мобильности, возникшая с переходом на ИОТ, воспринимается положительно молодыми преподавателями, старшим же их коллегам она доставляет ощутимый дискомфорт. Они болезненно переживают тот факт, что лишились полноценного общения на кафедре, так как все *«разбросаны по разным корпусам»*, а также переживают бытовые трудности (*«некуда приткнуться»*, *«негде попить чай»*), им также сложно организовать свой день в случае длительных «окон» в расписании.

Выводы

Анализ показывает, что около 60% обучавшихся по программам ИОТ удовлетворены данной образовательной технологией, однако пятая часть студентов оценивают ее как неподходящую для себя. При этом среди студентов, обучающихся по традиционным программам, запрос на вариативность и индивидуализацию в образовании пока невысок. Следовательно, вузам стоит обратить больше внимания на каналы информирования студентов о преимуществах нового способа обучения.

В преподавательской среде в той или иной степени все приняли произошедшие изменения, при этом сложнее всех адаптировались к переходу на ИОТ доктора наук. Преподаватели разделяют ключевые идеи новой технологии обучения: гибкость образовательного вектора, индивидуальную ответственность за сделанный выбор, междисциплинарность знаний и широкий набор формируемых компетенций, акцент на проектное и проблемно-ориентированное обучение.

Позитивные оценки большинством преподавателей программ повышения квалификации при переходе к ИОТ, которые массово проводились и проводятся в ТюмГУ, позволяют говорить о важности различных практик поддержки педагогического мастерства и организационных изменений, а также о возможности их тиражирования, внедрения опыта вуза в практику других университетов.

Критическое отношение преподавателей вызывает сокращение часов базовых дисциплин в пользу элективов, которые, по мнению большинства, ориентированы на личные интересы студентов, а не на совершенствование в будущей профессии. Тем самым высказываются опасения, что внедрение ИОТ приведет к снижению фундаментальности подготовки и, как следствие, к депрофессионализации студентов. Данные, полученные в результате опроса, однако, не демонстрируют значимых различий профессиональной идентичности между студентами ИОТ и традиционного обучения. Обе группы студентов нуждаются в содействии в планировании профессиональной траектории, поскольку без этого декларируемый положительный образ будущего

подкрепляется лишь умозрительными идеями о значимости упорного труда и надеждой на счастливую случайность, что создает ощущение неопределенности и повышает тревожность.

Гипотеза о формировании особого типа мышления студентов в результате внедрения ИОТ, разделяемая многими преподавателями, пока не подтвердилась. Студенты не осознают многих преимуществ ИОТ в формировании личностных качеств, необходимых для успешной самореализации, скорее всего, ввиду отсутствия возможности сравнить эту форму обучения с традиционной. Вместе с тем данные показывают, что технология ИОТ, по самооценке студентов, дает ряд преимуществ в формировании навыков командной проектной работы, а также работы с информацией, что является ключевым для многих профессий в условиях современного рынка труда.

Занятия в смешанных группах как новая форма организации учебного процесса, переопределяющая традиционную студенческую социальность в сторону большей множественности и кратковременности, вызывают неоднозначную реакцию студентов. Около четверти студентов регулярно испытывают проблемы адаптации и в целом негативно относятся к такой технологии. Преподавателям же нравится идея работы в смешанных группах, они видят возможности для студенческих проектов, формирования общенаучной картины мира и умения работать в условиях чередования идей и команд.

Пересборка старой системы в неменьшей степени пошатнула и устойчивые способы взаимодействия преподавателей. Трансформация форм социальной связанности привела к утрате ими устойчивой идентичности в форме принадлежности к кафедре. Обезличенные общественные пространства по типу «третьего места» (библиотеки, кафе, коворкинги и т. д.) выступают хорошим решением для коммуникации преподавателей младшей и средней возрастных групп, однако информанты старшего возраста не чувствуют себя там комфортно.

В целом проведенный анализ позволил выявить определенные черты складывающегося нового образовательного пространства исходя из оценок студентов и преподавателей. Однако обозначенные информантами проблемы требуют и дальнейшего исследования, и развития программы ИОТ для улучшения отдельных элементов организации образовательного пространства в его формальной и неформальной частях, что позволит повысить эффективность процесса обучения и создать более стабильные идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гасанова Р.Р.* Разработка и осуществление персональных траекторий образования педагогов в дополнительном образовании // *Профессиональное образование в современном мире.* 2021. № 11 (1). С. 125–135. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-1-21

2. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2012. № 2. С. 3–11. EDN: OYCNID
3. Кляпышева Е.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство реализации индивидуальной образовательной траектории // Интерактивная наука. 2018. № 12. С. 36–39. DOI: 10.21661/г-474241 EDN: YQVРKH
4. Кошель В.И., Ходжаян А.Б., Шетинин Е.В., Семенова О.А., Сирак С.В., Маяцкая Н.К., Гевандова М.Г. Особенности реализации индивидуальной образовательной траектории в медицинском университете // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 9 (4). С. 646–650 [электронный ресурс]. Дата обращения 04.03.2023. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7565> EDN: UHRKVI
5. Куликова О.В., Сиухина Е.А., Тимофеева Л.В. Разработка образовательных траекторий спортсменов в рамках реализации компетентного подхода и внедрения образовательных стандартов высшего образования // Управление в XXI веке: Сборник статей по материалам студенческой Международной научно-практической конференции, НИУ «БелГУ», 1–2 ноября 2016 года / Отв. ред. В.М. Захаров. Белгород: Белгород, 2016. С. 31–34. EDN: ZGXJGP
6. Мартынова Е.А. Построение индивидуальной образовательной траектории лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, обучающихся в профессиональных образовательных организациях // Научный альманах. 2017. № 6 (1). С. 156–160.
7. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 21 (3). С. 92–99. DOI: 10.15826/упра.2017.03.041 EDN: ZCOULH
8. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. № 29 (6). С. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50 EDN: UTHNIS
9. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4. С. 121–131. EDN: RUBJNT
10. Тимошина Т.А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента. Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. Материалы Международной научно-практической конференции, 7–9 октября 2010 г. / Под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой, А.Н. Сухова; РГУ им. С.А. Есенина. Рязань, 2010. С. 315–320.
11. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1. С. 263–268. DOI: 10.24833/2071-8160-2015-1-40-263-268 EDN: TVROET

12. *Adams-Becker S., Cummins M., Davis A., Freeman A., Hall-Giesinger C., Ananthanarayanan V.* NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas, 2017. — 60 p. [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582134.pdf>
13. *Alamri H.A., Watson S., Watson W.* Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education // *TechTrends*. 2021. No. 65. P. 62–78. DOI: 10.1007/s11528-020-00530-3
14. *Augar P.* Post-18 review of education and funding. London: Crown copyright, 2019. — 216 p. [online]. Accessed 04.03.2023. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/805127/Review_of_post_18_education_and_funding.pdf
15. *Barr R.B., Tagg J.* From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education // *Change*. 1995. No. 27. P. 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672
16. *Baruth O., Cohen A.* Increasing Student Satisfaction with a Personality-Based Personalized Learning Path // *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning*. Waynesville, NC, 2021. P. 1074–1081 [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/219797/>
17. *Biemans H.J., Mariën H., Fleur E., Beliaeva T., Harbers J.* Students' experiences with different learning pathways to higher professional bachelor programmes // *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2020. No. 7 (1). P. 1–20. DOI: 10.13152/IJRJET.7.1.1
18. *Boyarinov D.A.* Pedagogical Model for Creating Individual Learning Paths Based on Educational Maps // *Proceedings of VI International Forum on Teacher Education — 2020*. Kazan': Kazan federal university, 2020. P. 277–289. DOI: 10.3897/ap.2.e0277
19. *Carneiro R., Lefrere P., Steffens K., Underwood J.* Self-regulated learning in technology enhanced learning environments. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. — 163 p. DOI: 10.1007/978-94-6091-654-0
20. *European Centre for the Development of Vocational Training.* Terminology of European education and training policy: A selection of 130 terms. Luxembourg: Cedefop Publications Office, 2014. DOI: 10.2801/15877
21. *Christodoulou A., Angeli C.* Adaptive Learning Techniques for a Personalized Educational Software in Developing Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge // *Frontiers in Education*. 2022. No. 7. DOI: 10.3389/educ.2022.789397
22. Flexible learning pathways in higher education // UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2022 [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/flexible-learning-pathways-higher-education?language=en>
23. *Gómez S., Zervas P., Sampson D.G., Fabregat R.* Context-aware adaptive and personalized mobile learning delivery supported by UoLMP // *Journal of King Saud University — Computer and Information Sciences*. 2014. No. 26 (1). P. 47–61. DOI: 10.1016/j.jksuci.2013.10.008
24. *Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H.* Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale // *Studies in Higher Education*. 2017. No. 42 (11). P. 2061–2079. DOI: 10.1080/03075079.2015.1130693

25. *Jackson N.* Learning to be a self-regulating professional: the role of personal development planning (PDP). Learning to be Professional through a Higher Education. 2010 [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <http://learningtobe-professional.pbworks.com/f/CHAPTER+A6+Learning+to+be+a+Self-Regulating+Professional+-+the+role+of+PDP.pdf>
26. *Johnson L., Becker S.A., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C.* NMC Horizon Report: 2016. Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. — 56 p. [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.learntechlib.org/d/171478/>
27. *Lee D., Huh Y., Lin C.-Y., Reigeluth C.M.* Personalized learning practice in U.S. learner-centered schools // *Contemporary Educational Technology*. 2022. No. 14 (4). Article No. ep385. DOI: 10.30935/cedtech/12330
28. *Liu R., Qiao X., Liu Y.* A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or illusion? // *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*. 2006. No. 13. P. 77–91.
29. *Manfrin A., Apampa B., Parthasarathy P.* A conceptual model for students' satisfaction with team-based learning using partial least squares structural equation modelling in a faculty of life sciences, the United Kingdom // *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 2019. No. 16 (36). P. 1–9. DOI: 10.3352/jeehp.2019.16.36
30. *Newman A., Bryant G., Stokes P., Squeo T.* Learning to Adapt: Understanding the Adaptive Learning Supplier Landscape. 2013 [online]. Accessed 04.03.2023. URL: http://edgrowthadvisors.com/wp-content/uploads/2013/04/Learning-to-Adapt_Report_Supplier-Landscape_Education-Growth-Advisors_April-2013.pdf
31. *Pogosyan M.A.* Development of individual learning paths system in engineering education // *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 2020. P. 1–8. DOI: 10.1109/fie44824.2020.9274140
32. *Salinas J., Benito B.* Construction of personalized learning pathways through mixed methods // *Comunicar*. 2020. No. 28 (65). P. 31–41. DOI: 10.3916/C65-2020-03
33. *Schmid R., Petko D.* Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students // *Computer Education*. 2019. No. 136. P. 75–86. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.03.006
34. *Sharples M., De-Roock R., Ferguson R., Gaved M., Herodotou C., Koh E., Kukulska-Hulme A., Looi C.K., Mcandrew P., Rienties B., Weller M., Wong L.H.* *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. London: The Open University, 2016. — 45 p.
35. *Tur G., Marín V.I., Moreno J., Gallardo A., Urbina S.* From diagrams to self-regulated learning: Student teachers' reflections on the construction of their PLE // *Educational Media International*. 2016. No. 53 (2). P. 139–152. DOI: 10.1080/09523987.2016.121133
36. UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*. Paris: UNESCO Publishing, 2016 [online]. Accessed 04.03.2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

37. *Wheelahan L.* Neither fish nor fowl: The contradiction at the heart of Australian tertiary education // *Journal of Access, Policy and Practice*. 2008. No. 5 (2). P. 133–152.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гаврилюк Татьяна Владимировна — кандидат социологических наук, руководитель Центра образовательной аналитики, ведущий научный сотрудник, Тюменский государственный университет.

Телефон: +7 (963) 453-39-71. **Электронная почта:** t.v.gavrilyuk@utmn.ru

Погодаева Таисья Владимировна — кандидат экономических наук, советник ректора, Тюменский государственный университет.

Телефон: +7 (3452) 59-74-00. **Электронная почта:** t.v.pogodaeva@utmn.ru

Дата поступления: 11.03.2023.

SOTSIOLOGICHESKIY ZHURNAL = SOCIOLOGICAL JOURNAL. 2023.

VOL. 29. No. 2. P. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.2.3

Research Article

TATIANA V. GAVRILYUK¹, TAISSIA V. POGODAEVA¹

¹ University of Tyumen.

6, Volodarskogo Str., 625003 Tyumen, Russian Federation.

TRANSITIONING TO INDIVIDUAL LEARNING PATHS IN THE OPINIONS OF STUDENTS AND TEACHERS: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF TYUMEN

Abstract. The aim of this study is to measure and evaluate the application of personalized learning technology based on the system of individual educational paths at the University of Tyumen. In order to collect and analyze the data, the strategy of mix-methods was applied, which allows both for identifying the most common trends in the opinions of the subjects of educational space, and for obtaining detailed interpretations of the ongoing changes. The purpose of the study is to identify the opinions held by the key subjects of education when it comes to educational activity content and technologies, the benefits and risks of individual learning paths and the traditional way of teaching. Interviews with teachers demonstrate that in assessing the positive aspects of the transition to individual learning paths, such aspects have been taken note of as the possibility of focusing on one's own interests, increased motivation and desire for professional development in a competitive environment, as well as simplification of reporting as a result of digitization. What teachers are apprehensive about is a decline in the fundamental nature of training and the de-professionalization of students, the collapse of stable social ties and identities of teachers, subpar living conditions due to continuous spatial mobility, and uncertainty when it comes to workload. The study showed that a fifth of students are not satisfied with the learning outcomes under new conditions and experience difficulty adapting in mixed groups with other students of different specialties. The variability and individualization of education is not yet a priority for students enrolled in traditional programs. Students pursuing individual study paths do not realize the many advantages the new system provides when it comes to forming the personal qualities necessary for successful self-

realization, due to them lacking the opportunity to compare their form of education to what is considered traditional.

Keywords: educational trajectories; individual learning paths; personalized learning; higher education; university educational space.

For citation: Gavrilyuk, T.V., Pogodaeva, T.V. Transitioning to Individual Learning Paths in the Opinions of Students and Teachers: the Case of the University of Tyumen. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. 2023. Vol. 29. No. 2. P. 51–73. DOI: 10.19181/socjour.2023.29.2.3

REFERENCES

1. Gasanova R.R. Development and implementation of personal training trajectories for teachers in additional education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2021. Vol. 11. No. 1. P. 125–135. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-1-21 (In Russ.)
2. Goncharova E.V., Chumicheva R.M. Development of individual learning trajectories for bachelor students. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. No. 2. P. 3–11. (In Russ.)
3. Kliapyshva E.V. The individual educational route as means of individual educational trajectory realization. *Interaktivnaya nauka*. 2018. Vol. 12. No. 34. P. 36–39. DOI: 10.21661/r-474241 (In Russ.)
4. Koshel V.I., Khodzhan A.B., Shchetinin E.V., Semenova O.A., Sirak S.V., Mayatskaya N.K., Gevandova M.G. Features of the individual educational trajectory implementation at a medical university. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2015. Vol. 9. No. 4. P. 646–650. Accessed 04.03.2023. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7565> (In Russ.)
5. Kulikova O.V., Siukhina E.A., Timofeeva L.V. Development of educational trajectories of athletes within the framework of the competence approach and the educational standards of higher education implementation. *Upravlenie v XXI veke: Sbornik statei po materialam studencheskoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, NIU "BelGU", 1–2 noyabrya 2016 goda*. [Management in the XXI century: collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference.] Ed. by V.M. Zakharov. Belgorod: Belgorod publ., 2016. P. 31–33. (In Russ.)
6. Martynova E.A. Building an individual educational trajectory of people with disabilities studying in professional educational organizations. *Nauchnyi al'manakh*. 2017. Vol. 6. No. 1. P. 156–160. (In Russ.)
7. Muravyeva A.A., Oleynikova O.N., Aksyonova N.M. Multiple dimensions of student-centred learning. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2017. Vol. 21. No. 3. P. 92–99. DOI: 10.15826/umpa.2017.03.041 (In Russ.)
8. Sazonov B.A. Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2020. Vol. 29. No. 6. P. 35–50. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50 (In Russ.)
9. Sysoev P.V. Individual trajectory training. *Yazyk i kul'tura*. 2013. Vol. 4. No. 24. P. 121–131. (In Russ.)
10. Timoshina T.A. The concept of a student's individual educational trajectory building. *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 7–9 oktyabrya 2010 g.* [Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society: Materials of the International Scientific and Practical Conference, October 7–9, 2010.] Ed. by L.A. Baykova, N.A. Fomina, A.N. Sukhov. Ryazan: S.A. Yesenin Russian State University, 2010. P. 315–320. (In Russ.)

11. Shaposhnikova N.Yu. Individual Educational Paths in the Universities of Russia and Great Britain (Theoretical Aspects). *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2015. Vol. 1. No. 40. P. 263–268. DOI: 10.24833/2071-8160-2015-1-40-263-268 (In Russ.)
12. Adams-Becker S., Cummins M., Davis A., Freeman A., Hall-Giesinger C., Ananthanarayanan V. *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas, 2017. 60 p. Accessed 04.03.2023. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582134.pdf>
13. Alamri H.A., Watson S., Watson W. Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. *TechTrends*. 2021. No. 65. P. 62–78. DOI: 10.1007/s11528-020-00530-3
14. Augar P. *Post-18 review of education and funding*. L.: Crown copyright, 2019. 216 p. Accessed 04.03.2023. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/805127/Review_of_post_18_education_and_funding.pdf
15. Barr R.B., Tagg J. From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change*. 1995. No. 27. P. 12–26. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672
16. Baruth O., Cohen A. Increasing Student Satisfaction with a Personality-Based Personalized Learning Path. *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning*. Waynesville, NC, 2021. P. 1074–1081. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.learnlib.org/primary/p/219797/>
17. Biemans H.J., Mariën H., Fleur E., Beliaeva T., Harbers J. Students' experiences with different learning pathways to higher professional bachelor programmes. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 2020. No. 7 (1). P. 1–20. DOI: 10.13152/IJRVET.7.1.1
18. Boyarinov D.A. Pedagogical Model for Creating Individual Learning Paths Based on Educational Maps. *Proceedings of VI International Forum on Teacher Education — 2020*. Kazan: Kazan Federal University, 2020. P. 277–289. DOI: 10.3897/ap.2.e0277
19. Carneiro R., Lefrere P., Steffens K., Underwood J. *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. 163 p. DOI: 10.1007/978-94-6091-654-0
20. *European Centre for the Development of Vocational Training. Terminology of European education and training policy: A selection of 130 terms*. Luxembourg: Cedefop Publications Office, 2014. DOI: 10.2801/15877
21. Christodoulou A., Angeli C. Adaptive Learning Techniques for a Personalized Educational Software in Developing Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Frontiers in Education*. 2022. No. 7. DOI: 10.3389/feduc.2022.789397
22. Flexible learning pathways in higher education. *UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2022*. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/flexible-learning-pathways-higher-education?language=en>
23. Gómez S., Zervas P., Sampson D.G., Fabregat R. Context-aware adaptive and personalized mobile learning delivery supported by UoLmP. *Journal of King Saud University — Computer and Information Sciences*. 2014. No. 26 (1). P. 47–61. DOI: 10.1016/j.jksuci.2013.10.008
24. Jääskelä P., Poikkeus A.-M., Vasalampi K., Valleala U.M., Rasku-Puttonen H. Assessing agency of university students: Validation of the AUS Scale. *Studies in Higher Education*. 2017. No. 42 (11). P. 2061–2079. DOI: 10.1080/03075079.2015.1130693
25. Jackson N. *Learning to be a self-regulating professional: the role of personal development planning (PDP)*. *Learning to be Professional through a Higher Education*. 2010. Accessed 04.03.2023. URL: <http://learningtobeprofessional.pbworks.com/f/CHAPTER+A6+Learning+to+be+a+Self-Regulating+Professional++++the+role+of+PDP.pdf>

26. Johnson L., Becker S.A., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C. *NMC Horizon Report: 2016. Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016. 56 p. Accessed 04.03.2023. URL: <https://www.learntechlib.org/d/171478/>
27. Lee D., Huh Y., Lin C.-Y., Reigeluth C. M. Personalized learning practice in U.S. learner-centered schools. *Contemporary Educational Technology*. 2022. No. 14 (4). Article No. ep385. DOI: 10.30935/cedtech/12330
28. Liu R., Qiao X., Liu Y. A paradigm shift of learner-centered teaching style: Reality or illusion? *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*. 2006. No. 13. P. 77–91.
29. Manfrin A., Apampa B., Parthasarathy P. A conceptual model for students' satisfaction with team-based learning using partial least squares structural equation modelling in a faculty of life sciences, the United Kingdom. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*. 2019. No. 16 (36). P. 1–9. DOI: 10.3352/jeehp.2019.16.36
30. Newman A., Bryant G., Stokes P., Squeo T. *Learning to Adapt: Understanding the Adaptive Learning Supplier Landscape*. 2013. Accessed 04.03.2023. URL: http://edgrowthadvisors.com/wp-content/uploads/2013/04/Learning-to-Adapt_Report_Supplier-Landscape_Education-Growth-Advisors_April-2013.pdf
31. Pogosyan M.A. Development of individual learning paths system in engineering education. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. 2020. P. 1–8. DOI: 10.1109/fie44824.2020.9274140
32. Salinas J., Benito B. Construction of personalized learning pathways through mixed methods. *Comunicar*. 2020. No. 28 (65). P. 31–41. DOI: 10.3916/C65-2020-03
33. Schmid R., Petko D. Does the use of educational technology in personalized learning environments correlate with self-reported digital skills and beliefs of secondary-school students. *Computer Education*. 2019. No. 136. P. 75–86. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.03.006
34. Sharples M., De-Roock R., Ferguson R., Gaved M., Herodotou C., Koh E., Kukulska-Hulme A., Looi C.K., Mcandrew P., Rienties B., Weller M., Wong L.H. *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. L.: The Open University, 2016. 45 p.
35. Tur G., Marín V.I., Moreno J., Gallardo A., Urbina S. From diagrams to self-regulated learning: Student teachers' reflections on the construction of their PLE. *Educational Media International*. 2016. No. 53 (2). P. 139–152. DOI: 10.1080/09523987.2016.121133
36. UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all*. Paris: UNESCO Publishing, 2016. Accessed 04.03.2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
37. Wheelahan L. Neither fish nor fowl: The contradiction at the heart of Australian tertiary education. *Journal of Access, Policy and Practice*. 2008. No. 5 (2). P. 133–152.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatiana V. Gavriilyuk — Candidate of Sociological Sciences,
Head of the Center for Educational Analytics, Leading Researcher, University of Tyumen.
Phone: +7 (963) 453-39-71. **Email:** t.v.gavriilyuk@utmn.ru

Taisia V. Pogodaeva — Candidate of Economic Sciences,
Advisor to the Rector of the University of Tyumen, University of Tyumen.
Phone: +7 (3452) 59-74-00. **Email:** t.v.pogodaeva@utmn.ru

Received: 11.03.2023.