

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»

На правах рукописи

Ильина Ольга Игоревна

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Е.И. Бражник

Санкт-Петербург, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ	23
1.1. Методологические подходы и методы исследования индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.....	23
1.2. Исследование смыслового поля понятия «индивидуализация» в образовании	32
1.3. Образовательная политика и тенденции развития университетского образования во Франции в контексте европейской интеграции	56
1.4. Реформирование магистерского образования в университетах Франции в начале XXI века	78
Выводы по главе I	94
ГЛАВА II. МАГИСТЕРСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ	99
2.1. Организация магистерского педагогического образования в университетах Франции на современном этапе развития	99
2.2. Содержание магистерского педагогического образования в университетах Франции	114
2.3. Диагностика реализации принципа индивидуализации в университетском магистерском образовании Франции	126
2.4. Организационно-педагогические условия индивидуализации университетского магистерского педагогического образования во Франции	145
Выводы по главе II	177
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	183
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	192
ПРИЛОЖЕНИЯ	216

ВВЕДЕНИЕ

Непрерывный процесс модернизации и трансформации российского высшего образования направлен на совершенствование качества университетского образования, в том числе и педагогического образования, который отражает потребности современного общества в обновлении содержания и технологий подготовки педагогических кадров. От современного учителя требуется готовность к творческому мышлению, поиск новых подходов обучения, умение принимать нестандартные решения и нести ответственность за свои действия, владение цифровыми компетенциями и др. В центре педагогической деятельности находится организация обучения, при которой обучающийся выступает субъектом своего собственного образования, ответственным за свою деятельность и ее результаты. В результате такой деятельности обучающийся проявляет готовность к самообразованию, являясь, по сути, создателем собственного опыта. Трансформация идей развития образования состоит в реализации процессов дифференциации, индивидуализации, персонификации и внедрения персонализированного подхода в обучении, как в среднем, так и в высшем образовании. Особенно актуальным в наше время становится применение принципа индивидуализации на уровне магистратуры, предполагающий углубленную профессиональную и научную подготовку в университетском образовании [54].

Актуальность исследования обусловлена современной образовательной политикой развития отечественной системы высшего образования. В Федеральном Законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» определены задачи современного образования, как создание условий, обеспечивающих более высокую доступность и качество образования. Учет индивидуальных образовательных потребностей обучающихся в этом случае необходим для достижения целей образования, для формирования личности, способной к решению проблем будущего.

Среди главных принципов современного образования на первый план выходят: воспитание личности, индивидуализация обучения и социализация обучающегося.

Вышеперечисленные процессы, которые происходят, как в российском, так и в зарубежном университетском образовании, требуют научного осмысления. Становится очевидным тот факт, что необходимо совершенствовать отечественное университетское образование, учитывая при этом предшествующий опыт и зарубежную практику подготовки педагогов. Согласно А. Н. Джуринскому взгляд на мировую педагогику и школу из России позволяет лучше осмысливать национальные проблемы воспитания и обучения, повышать эффективность отечественных образовательных институтов [38].

Проведенное исследование относится к направлению педагогических исследований, которое компаративист Б. Л. Вульфсон называет «зарубежной педагогикой», цель которой является сбор и систематизация фактов и явлений, характеризующих состояние образования за рубежом [30]. Зарубежная педагогика является важной базой и необходимым условием плодотворного изучения мирового педагогического опыта. Данное исследование нацелено на изучение индивидуализации магистерского образования в университетах Франции на примере профессиональных магистратур по педагогическому образованию.

Выбор Франции как предмета исследования обусловлен ключевой ее ролью в создании Европейского Союза, в развитии идей Болонского процесса и интернационализации высшего образования. Именно старейшему французскому университету Сорбонна в Париже было предложено разработать план конструирования единого европейского пространства высшего образования. Франция также показывает стремление сохранить национальные интересы, культурные и педагогические традиции.

Профессия учителя во Франции приравнивается к статусу государственного служащего, что накладывает определенные требования к уровню его подготовки в рамках реализации компетентностной модели учителей и специалистов в области образования, зафиксированной в постановлении 2013 года, и допуску к преподавательской деятельности после сдачи национальных конкурсных экзаменов с присвоением профессионального сертификата. Основным путем становления современного учителя после проведенных реформ в университетском образовании заключается в обучении в профессиональных педагогических магистратурах с целью подготовки к сдаче конкурсных экзаменов по выбранной педагогической профессии.

В современный период Франция испытывает социально-экономические трудности развития страны, которые стремится решить в соответствии с культурными традициями: осуществляется модернизация школьного и высшего образования. Во французском Кодексе образования отражены задачи образовательной политики: доступность качественного образования для всех, подготовка к профессиональной деятельности, гражданское воспитание и воспитание личности в обществе, борьба с проявлением любого рода дискриминацией в образовании.

Степень научной разработанности проблемы. За последние десятилетия проблеме университетской подготовки педагогических кадров во Франции посвящено значительное количество работ российских авторов, вместе с тем реализация принципа индивидуализации в магистерском университетском образовании во Франции не получил должного освещения.

При многообразии проведенных российских и зарубежных исследований по проблемам организации высшего образования в европейских странах (О.А. Антроповой, Е.Б. Апкаровой, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, Т.А. Жуковой, С.А. Дудко, О.А. Заблоцкой, И.С. Ломакиной, Л.И. Мартыненко, И.А. Тагуновой, С. Bouvier-Müh, С. Buffa-Potente, С. Delarue-Breton, G. Lapostolle, S. Perez, J. Resnik, N. Poteaux,

К. Serbanescu-Lestrade и др.) в них не отражена специфика индивидуализации магистерской подготовки будущих учителей в современных университетах Франции.

Большой вклад в развитие сравнительных исследований в области образовательных систем зарубежных стран внесла Лаборатория педагогической компаративистики в Институте стратегии развития образования РАО. Кроме того, вклад в изучение проблем европейских компаративных исследований вносят открытые базы статистических данных, например, Eurostat, информационная сеть об образовании в Европе Eurymice, ежегодные отчеты UNESCO и т.д.

Однако при многообразии проведенных российских и зарубежных исследований по проблеме подготовки во французских вузах в них не отражена специфика индивидуализации магистерской подготовки будущих учителей в современных университетах Франции.

Изучение университетской практики и научных исследований современного российского педагогического образования позволило выделить противоречия, которые обусловили обращение к зарубежной педагогике:

— между запросом общества в реализации индивидуализированной подготовки педагогов в условиях университетского образования в связи с разнообразием педагогических профессий и недостаточной разработанностью соответствующих моделей профессиональной подготовки в современных университетах;

— между необходимостью научного обоснования современных тенденций развития университетского образования с учетом зарубежных тенденций развития и недостаточной изученностью практического опыта реализации университетского образования в отдельных странах на современном этапе, в частности, в отношении индивидуализации магистерского образования в университетах;

– между необходимостью постоянного совершенствования университетского образования путем поиска различных путей реализации принципа индивидуализации образования, и недостаточной реализацией этого принципа в практической деятельности университетов в магистратурах.

Сформулированные противоречия послужили основой для определения **проблемы исследования**, которая заключается в выявлении основных тенденций развития магистерского образования в современных университетах Франции, ориентирующих на создание организационно-педагогических условий индивидуализации подготовки будущих педагогов.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость определили выбор темы исследования «Индивидуализация магистерского образования в университетах Франции».

Замысел исследования заключается в изучении индивидуализации магистерского образования в университетах Франции в контексте интеграционных процессов в высшем образовании европейских стран, с учетом современной образовательной политики и ценностных ориентиров в образовании страны.

Объект исследования – магистерское образование в университетах Франции конца XX – начала XXI века.

Предмет исследования – индивидуализация магистерского образования в университетах Франции (на примере магистратур педагогических направлений подготовки).

Гипотеза исследования строилась на предположении, что организационно-педагогические условия индивидуализации магистерского педагогического образования во французских университетах обусловлены:

- дифференциацией профессиональных маршрутов в зависимости от мотивации студентов;
- организацией педагогической поддержки дифференцированных профессиональных маршрутов;

- согласованием образовательного процесса с профессиональным опытом магистранта и будущей профессиональной деятельностью.

Цель исследования – выявление организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования обучающихся педагогических направлений подготовки в современных университетах Франции.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать изменения образовательной политики Франции в контексте европейской интеграции, определить тенденции развития магистратур педагогических направлений подготовки в университетах в начале XXI века.

2. Выявить направления реформирования педагогического образования на примере магистерской подготовки в университетах Франции и факторы, влияющие на развитие индивидуализации магистерского педагогического образования.

3. Выявить специфику смыслового поля категории «индивидуализация» в образовании во французском и в российском научно-педагогических сообществах.

4. Охарактеризовать культурно-национальные особенности организации магистерского педагогического образования в университетах Франции.

5. Определить организационно-педагогические условия индивидуализации магистерского педагогического образования Франции на основе теоретического анализа и экспериментальных данных.

Теоретико-методологической базой выступили:

– вопросы организации сравнительных педагогических исследований (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Е.Б. Апкарова, Е.И. Бражник, Т.А. Жукова, С.А. Дудко, И.А. Тагунова, D. Groux, S. Perez, T. Rodrigues, J. Resnik и др.);

- исследования, раскрывающие интеграционные процессы в университетском образовании в рамках Болонского процесса в европейских странах и во Франции (Е.Б. Апкарлова, Е.И. Бражник, И.С. Ломакина, С. Buffa-Potente, J. Knight, J. É. Charlier и др.);
- трансформация университетского образования в условиях цифровизации образования, в том числе и во Франции (И.Н. Теркуловой, П. Н. Биленко, А. Н. Джуринский, В.И. Блинова, А. Duguet, S. Morlaix, J.-M. DeKetele, U. Collard-Fortin, T. Aagaard, C. Loisy и др.);
- проблемы подготовки педагогических кадров за рубежом, в том числе и во Франции (Н.Е. Гордиенко, О.А. Заблоцкая, Е.Я. Орехова, Т.О. Соловьева, Th. Perez-Roux, M. Altet, L. Gerard и др.);
- сущность индивидуализации в образовании (А.М. Митяевой, О.А. Зимовиной, О.А. Захаровой, Н.М. Жуковой, Н.В. Гердо, Н.А. Гетмана, Ph. Perrenoud, A. Feyfant, O. Robichaud, S. Deulceux, C. Freinet, N. Charles, J.-C. Régnier, R. Delès, H. Prévost и др.); взаимосвязь индивидуализации и дифференциации в образовании (Н.В. Гердо, Н.М. Жуковой, И.Э. Унт, А. Feyfant, Y. Volpe, Ph. Meirieu, S. Connac, R. Beauparlant, Ph. Perrenoud и др.); автономия в системе образования Франции при индивидуализированном подходе (Н. Holec, G. Chaix, Y. Algan, É. Huillery, C. Freinet, D. Patry, S. Connac, J.-L. Dupraire); взаимосвязь автономии и кооперативного обучения во французской школе как соотношение индивидуализации и социализации обучающихся (С. Freinet, Ph. Foray, A. Ferrière, Ph. Meirieu и др.); индивидуализированное обучение в условиях цифровой трансформации образования во Франции (Ю.В. Вайнштейн, É. Lavoué, J.-C. Régnier, L. Tessier, J.L. Rinaudo, C. Loisy, F. Poyet, M. Drechsler, A. Séjourné и др.); проблемы тьюторского сопровождения при организации принципа индивидуализации обучения в условиях цифровой эпохи (Л.А. Емельянова, Т.М. Ковалева, Л.А. Емельяновой, М.И. Солодковой и др., а также в работах

французских исследователей: J. Rodet, C. Picard, J.M. Barbier, A. Vaudrit и др.).

Методологической основой исследования явились культурологический, и аксиологический подходы. Изучение культуры и ценностных ориентиров другой страны является неотъемлемой частью сравнительных педагогических исследований, в том числе посвященных исследованию зарубежной педагогики. Культурологический подход предполагает учет культурно-национальной специфики в образовании, которая отражена в педагогических традициях, и акцентирует внимание на том, что характеристики культуры страны и образования всегда взаимосвязаны. Культурологический подход в диссертационном исследовании позволил применить элементы социологического, политологического анализа с целью изучения европейского измерения в образовании, социальной политики в сфере образования, реальных практик организации образования в университетах Франции, направлений реформирования магистерского педагогического университетского образования в современный период. Культурологический подход позволяет объяснить такие понятия, как «европейская культурная идентичность» и «профессиональная культура педагогов» на основе перечня профессиональных компетенций, зафиксированных во французском постановлении «О профессиональных компетенциях учителей и специалистов в области образования» (2013 г.).

Аксиологический подход дает возможность выявить ценностные ориентиры развития современного университетского образования во Франции, в том числе и педагогического, принципов его организации, содержания образования и педагогических технологий, в частности, это усиление воспитательной составляющей при подготовке педагогических кадров, ориентация на передачу будущему поколению устоявшихся государственных ценностей, воспитание гражданственности и правил этического поведения.

Использован комплекс научных методов педагогического исследования зарубежного образования (анализ, синтез, анализ образовательных программ и учебных планов, метод систематизации и классификации данных; сравнительный метод, историко-логический, ретроспективный и дискурсивный элементы анализа; источниковедческий метод исследования (на трех уровнях: общеевропейский, государственный, региональный и локальный); метод изучения общественного мнения; метод обобщения независимых характеристик; лингвистический анализ для корректной интерпретации терминов. Использование элементов сравнительного анализа в исследовании позволило решить задачу выявления общего и особенного в понимании терминов смыслового поля «индивидуализация» во французском и российской научных сообществах.

Методами исследования выступили следующие теоретические и эмпирические методы:

1. Теоретические методы исследования: анализ, синтез, обобщение педагогического опыта, метод систематизации и классификации данных; сравнительный метод; историко-логический, ретроспективный и дискурсивный анализ; источниковедческий метод исследования; метод изучения общественного мнения путем анализа информации о современной ситуации и проблемах французского образования, освещенных в зарубежных СМИ, а также изучения интервью, проведенных университетами; метод обобщения независимых характеристик (посредством видео, опубликованных на веб-сервисах, личных блогов, подкастов и др.); лингвистический анализ для корректной интерпретации терминов.

2. Эмпирические методы исследования: проведение онлайн-анкетирования преподавателей и студентов из университетов Франции; систематизация, обработка и интерпретация полученных данных в результате проведения анкетирования.

Экспериментальная база исследования. В анкетировании о реализации индивидуализации в магистерском образовании, проведенном в

исследовании дистанционно (в течение 2021 года), приняли участие более ста респондентов из университетов Франции. Респондентами стали 30 преподавателей и 78 магистрантов из 28 университетов Франции, среди которых четыре университета, входящих в состав пилотных университетских инновационных центров (Sorbonne Université, Université Clermont Auvergne, Université de Strasbourg, Université de Caen Normandie), и 10 квалификационных университетских инновационных центров, прошедших отбор в 2023 году (Aix-Marseille Université; Cergy Paris Université; Université Côte d'Azur; Université de Lille; Université de Lorraine; Université de Rennes; Université de Bourgogne; Université de Franche-Comté; Université Toulouse-II-Jean-Jaurès; Université Paris-Saclay). Полный перечень университетов, преподаватели и студенты которых приняли участие в исследовании, указан в Приложении 5.

Основные этапы исследования. Исследование осуществлялось с 2018 по 2024 годы и состояло из трех этапов.

На первом этапе (2018-2020 гг.) проводился сбор и анализ научно-педагогической литературы по теме исследования, изучение нормативно-правовой базы в сфере высшего образования на общеевропейском и национальном уровнях. Формировался понятийный аппарат по теме исследования. На данном этапе был начат проект, поддержанный фондом РГНФ – РФФИ № 19-313-90023 «Тенденции развития магистерского педагогического образования в странах Европейского Союза (на примере Франции)».

На втором этапе (2020-2022 гг.) был проведен углубленный анализ переведенных самим исследователем современных источников литературы на языке оригинала, который позволил выявить тенденции и особенности этапов развития магистерского образования во Франции. Проведены опросы магистрантов и преподавателей магистратур Франции о реализации принципа индивидуализации в магистерском образовании в условиях дистанционного формата обучения в период пандемии.

На третьем этапе (2022-2024 гг.) осуществлена систематизация, обобщение и сравнительный анализ полученных данных. Сформулированы выводы и результаты исследования. В этот период проводилось оформление и корректировка текста диссертационного исследования.

Источниковедческую основу исследования составили официальные документы о развитии университетского образования во Франции, научная и периодическая литература по теме исследования, учебные пособия и учебные материалы, методическая литература во французских педагогических магистратурах, информация официальных сайтов правительства Франции и университетов, среди которых: Сорбонна, университеты Экс-Марсель, Сержи-Париж, Бордо, Монпелье, Тулузы, Пикардии, Гренобля, Страсбурга и Клермон-Овернь. Среди университетов 3 пилотных инновационных университетских центра (Сорбонна, университет Страсбурга и университет Монпелье) и 6 университетов, являющихся квалификационными инновационными центрами с 2023 года. В 28 университетах Франции был проведен опрос по выявлению организационно-педагогических условий индивидуализации в магистерском образовании в рамках дистанционного обучения.

Была разработана методика выявления организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции, включающая в себя:

1) анализ документов *общеевропейского уровня* (декларации, коммюнике, отчёты Европейского Союза, документы о Болонском процессе, статистические сведения Eurydice, Eurostat и др.), *национального государственного уровня* (Конституция, Кодекс образования, законы, декреты и другие официальные документы в сфере образования во Франции, информация сайтов Правительства Франции, раздел «Высшее образование» и др.), *регионального и локального уровней* (локальные и нормативные акты, информация на сайтах французских университетов и Академий Национальных высших институтов по подготовке педагогов, материалы

онлайн-конференций, вебинаров в сфере магистерского образования, посвященных проблемам университетского педагогического образования и др.).

2) изучение практики организации магистерского педагогического образования (в университетах Сорбонна, Клермон-Овернь, Страсбурга, Экс-Марсель, Пикардии, Сержи-Париж, Тулузы, Монпелье, Бордо, Гренобль):

- анализ организации образовательных программ педагогических магистратур в университетах по направлениям подготовки «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки»;

- анализ учебных планов магистратур, в которых отражены компетенции, модульное построение программ, особенности организации педагогических практик (стажировок).

3) взаимодействие исследователя с руководителями магистерских образовательных программ в университетах Франции для организации и проведения онлайн – анкетирования преподавателей магистратур и магистрантов. Произведена интерпретация полученных данных в целях выявления условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.

Хронологические рамки исследования охватывают период с 1999 по 2023 год. Основанием выбора нижней границы изучаемого периода явилось подписание Францией Болонской декларации – официальное признание странами Европы мер по сближению систем высшего образования. Верхняя граница исследования характеризует современное состояние образовательной политики и реформ в области развития педагогического образования во Франции. Однако исследование не ограничивается установленными временными рамками. Так, например, ретроспективный анализ развития университетского образования Франции осуществлен, начиная с появления первых реформ во Франции, направленных на сближение системы университетского образования в ЕС.

Основные положения, выносимые на защиту:

В ходе исследования выявлены организационно-педагогические условия индивидуализации магистерского педагогического образования в современных французских университетах:

1. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в обучении, конечная цель которых – профессиональная специализация. Это обеспечивается путем:

1) предварительной дифференциацией обучающихся (разделение на группы) в магистерском образовании на основе их профессиональной мотивации. Предоставляется возможность индивидуального выбора:

- формы обучения в магистратуре (очная, дистанционная, гибридная, «альтернанс» – планомерное чередование учебных и рабочих дней);
- одной из предлагаемых профессиональных специализаций в магистерских программах на первом или на втором году обучения;
- учебных модулей на 2-м году обучения в магистратуре MEEF (Metiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки», которые ориентируют на подготовку к непосредственной практической профессиональной деятельности или к продолжению научного образования в докторской школе;
- персонализированных видов образовательной деятельности (проектов, творческих и исследовательских работ) путем постоянного включения обучающегося в кооперативную и самоуправляемую деятельность.

2) Организацией индивидуальных траекторий обучения с использованием зачетных единиц (кредитов):

- при переходе на другие профессиональные специализации в рамках одной области или в рамках направлений профессиональной подготовки, списки которых (nomenclature) регулярно обновляются и официально утверждаются министерскими распоряжениями для педагогических

магистратур «Науки об образовании» (Master Science de l'éducation) или «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (MEEF);

– путем получения промежуточного диплома магистра (Master 1) для дальнейшего продолжения образования в магистратуре в другом направлении подготовки в этом же или в другом университете;

– путем организации «гибкого обучения» (apprentissage flexible) на основе применения цифровых технологий с учетом индивидуальных достижений магистранта и стимулирование оценкой в процессе обучения его мотивированности, ответственности, самостоятельности (система самооценки самого обучающегося сочетается с балльно-рейтинговой оценкой).

3) Организацией педагогической поддержки в форме тьюторского сопровождения с применением цифровых технологий.

Функции тьютора в университете могут включать:

– интеграцию студента (магистранта) в университетское образование: знакомство с различными службами поддержки в университете в соответствии с потребностями обучающегося;

– помощь в саморегуляции своего обучения обучающимся с учетом этических правил университета (дисциплинарная поддержка);

– методическая поддержка в реализации «рабочего плана» обучающегося, например, во время прохождения педагогической стажировки или при написании магистерской диссертации;

– индивидуальная и/или коллективная образовательная поддержка путем возможного репетиторства по отдельным предметам.

Формы тьюторского сопровождения:

– индивидуальные консультации в рабочее время по расписанию (по предварительной записи) или дистанционные консультации через специально предназначенные платформы;

- помощь лекторам на определенных учебных занятиях;
- реализация программ персонализированного сопровождения студентов (напр. «Индивидуальная профессиональная помощь»).

Применение цифровых технологий в педагогической поддержке направлено на развитие автономности обучающегося, его трансверсальных навыков самообразования, учет его профессиональной мотивации:

- организация учебных семинаров (очно, дистанционно, в смешанном формате) по темам: научиться учиться, научиться самоорганизации, научиться ориентироваться, научиться мотивировать себя, научиться работать в команде;
- предоставление выбора обучающимся разнообразных онлайн «Открытых курсов для всех» FUN-MOOC (France université numérique – Massive Online Open Courses) по различным дисциплинам.

2. Поощрение трудовой деятельности обучающегося в магистратуре, которая соответствует его будущей профессиональной специализации:

- полное или частичное признание предыдущего образовательного / профессионального опыта поступающего в магистратуру посредством специально организованных аттестационных процедур и предоставление форм поддержки в выборе дальнейшего индивидуального образовательного маршрута;
- поощрение в период обучения в магистратуре трудовой деятельности обучающегося по контракту в одном из образовательных учреждений (начальная школа, коллеж, лицей и др.) и дальнейшее его трудоустройство в этом учебном заведении после окончания магистратуры. Организация для этого в магистратуре дистанционной формы обучения или формы обучения «альтернанс», которая дает возможность магистрантам совмещать

теоретическое и практическое обучение с официальным трудоустройством в системе образования;

– предоставление возможности выбора мест прохождения педагогических практик в различных французских образовательных учреждениях в зависимости от профессиональной мотивации магистранта, а также в учебном заведении другой страны (в европейских странах, в странах франкофонии).

3. Направленность на достижение студентом личностных и профессиональных результатов обучения в педагогической магистратуре:

– формирование внутренней позиции обучающегося, его ценностных установок, которые должны соответствовать ценностям Французской Республики (секуляризм и др.) и демонстрировать готовность к выполнению требований государственной службы в системе образования;

– организация в педагогической магистратуре MEEF практико-ориентированной подготовки к профессиональному комплексному экзамену на должность в системе образования, состоящего из двух этапов: первый отборочный этап – *допускной экзамен* (épreuves d'admissibilité), который включает только письменные испытания, второй – *приемный экзамен* (épreuves d'admission) включает устные испытания. Комплексный экзамен включает проверку профессиональных компетенций, зафиксированных постановлением от 27.07.2013 «О профессиональных компетенциях в области преподавания и воспитания» (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

Два письменных отборочных испытания проверяют:

- предметные и научные знания в области гуманитарных и педагогических наук; знания основных проблем и изменений в системе образования;
- умения работать с научной информацией,

- способность анализировать проблему в конкретной педагогической ситуации в соответствии с выбранной профессией,
- способность определить свою роль в педагогическом коллективе и т.д.

Два устных испытания включают индивидуальное собеседование и устный доклад на предложенную во время экзамена тему с использованием дополнительных источников. Проверяются:

- профессиональный опыт, достижения и мотивация кандидата, его способности к будущей педагогической деятельности, которая имеет статус государственной службы в системе образования Франции;
- знания образовательной политики и специфики учебного заведения;
- усвоение ценностей Французской Республики (свобода, светскость, толерантность и др.) и способность передавать эти ценности обучающимся в педагогической деятельности;
- знание требований государственной службы (права и обязанности, борьба с дискриминацией и др.).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- **уточнена** полисемичность понятия «индивидуализация» в образовании в работах французских и российских исследователей, что позволяет обосновать общее и особенное в понимании индивидуализации образования во Франции и в РФ;
- **выявлены** тенденции развития университетского образования, которые влияют на непрерывное совершенствование организации магистерского образования во Франции;
- **охарактеризованы** этапы развития университетского магистерского педагогического образования во Франции в начале XXI века и изменения образовательной политики по развитию высшего образования;
- **обоснованы** организационно-педагогические условия индивидуализации магистерского образования педагогических направлений подготовки в современных французских университетах;

– **представлена** модель организационно-педагогических условий индивидуализации образования в педагогической магистратуре МЕЕФ на примере подготовки главного советника по воспитанию во французском университете.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты расширяют и обогащают научное знание в области зарубежной педагогики, в частности, в области магистерского образования в университетах Франции:

– **углублением понимания** образовательной политики и тенденций развития современного магистерского педагогического образования в университетах Франции: особенностей организации, ценностных ориентиров в содержании подготовки педагогических кадров в магистратурах;

– **расширением представлений** об основных периодах приоритетных изменений в магистерском педагогическом образовании во Франции в XXI веке;

– **уточнением** организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции посредством использования методов изучения общественного мнения и обобщения независимых характеристик.

Практическая значимость исследования состоит в том, что охарактеризованы организационно-педагогические условия индивидуализации магистерского образования в университетах Франции, которые могут быть учтены в деятельности российских университетов. Материалы исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации работников среднего и высшего образования, в образовательном процессе для учебных курсов «Педагогика», «Сравнительная педагогика», «Педагогика высшей школы», а также для разработки и обновления специализированных курсов по изучению особенностей зарубежных систем педагогического образования, по

страноведению и межкультурной коммуникации для будущих педагогов, изучающих французский язык. На основе результатов исследования разработано содержание учебных курсов по выбору студентов «Современные технологии подготовки педагогических кадров в университетах Франции» на русском языке и «Подготовка педагогов за рубежом (на примере университетского образования во Франции)» на французском языке («La formation des futurs enseignants à l'étranger: le cas des universités françaises»). Разработанная в проведенном исследовании методика выявления организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции может быть применена исследователями при изучении других проблем высшего образования за рубежом.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются выбором методологических и теоретических основ исследования, применением культурологического и аксиологического подходов, изучением практики реализации образовательных программ педагогической магистратуры в 10 французских университетах; проведением эмпирического исследования (онлайн-анкетирование с использованием открытых и закрытых вопросов), в котором приняли участие более 100 респондентов из Франции: 30 преподавателей и 78 магистрантов из 28 университетов разных регионов Франции; многообразием задействованных научных источников на иностранных языках по теме исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась на I Международной научно-практической конференции «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде» (г. Санкт-Петербург, 2019 г.), на XX Международной научно-теоретической конференции «Профессиональная культура специалиста будущего» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.), на II Международной научно-практической конференции «Воспитание и социализация в современной социокультурной среде» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.), на VII Всероссийской практической конференции

«Педагогическая наука и современное образование» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.), на XXI Международной научно-практической конференции «Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.), на Международной научно-практической конференции «Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 2020 г.), на Международном научном форуме по устойчивому развитию и инновациям «International Scientific Forum on Sustainable Development and Innovation» (г. Екатеринбург, 2021 г.), на II Международной научно-практической конференции «Горизонты образования» (г. Омск, 2021 г.), на II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Человек в условиях неопределенности» (г. Самара, 2021 г.), на XVI Международной научной конференции для студентов и аспирантов «La France et la Francophonie d'aujourd'hui» (г. Москва, 2022 г.), на научно-методическом онлайн семинаре «Сравнительные исследования в образовании: российский и зарубежный опыт» (г. Санкт-Петербург, 2023 г.), на Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху (Education Environment for the Information Age (EEIA-2023))» (г. Москва, 2023 г.). Основные положения диссертации нашли отражение в ряде публикаций, выполненных в рамках реализации научного проекта РФФИ - РЦНИ № 19-313-90023 «Тенденции развития магистерского педагогического образования в странах Европейского Союза (на примере Франции)».

Структура диссертации соответствует логике построения фундаментального научного исследования в педагогической области и включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

1.1 Методологические подходы и методы исследования индивидуализации магистерского образования в университетах Франции

Объект и предмет диссертационного исследования требуют осмысления теоретических основ его проведения, которые учитывают современную ситуацию в организации исследований, изучающих зарубежный опыт образования.

Необходимость этого параграфа в данной работе обусловлена проблемой развития методологии современных сравнительных педагогических исследований, которые включают также такое направление исследований, как зарубежная педагогика. Задача параграфа – обосновать методологию исследования индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.

Реформирование российского университетского образования, активно проводимое с конца прошлого века, направлено на улучшение качества современного образования и отражает потребности общества в обновлении содержания образования и технологий подготовки специалистов. В начале XXI века ввиду глобализации и цифровизации образования первостепенными тенденциями развития высшего образования стали процессы интернационализации, открытости и доступности качественного образования на протяжении всей жизни для всех [156]. Одним из способов повышения качества отечественного университетского образования являлось обращение к изучению зарубежного опыта. Данное исследование относится к области сравнительных педагогических исследований, в частности, к направлению исследований «зарубежная педагогика» и нацелено на изучение

организационно-педагогических условий реализации индивидуализации в магистерском педагогическом образовании на примере университетов во Франции. Выбор Франции как предмета исследования обусловлен ключевой ее ролью в создании Европейского Союза, в развитии идей интернационализации высшего образования и Болонского процесса.

Система образования во Франции имеет свои характерные национальные особенности. Сложившиеся традиции в образовании имеют под собой историческую основу, они складывались под влиянием правовых и политических условий, что необходимо учитывать в исследовании [195]. Так право работать педагогом в образовательных учреждениях Франции традиционно дается после успешной сдачи национальных конкурсных экзаменов, доступ к которым возможен после окончания магистерского образования или эквивалентного уровня высшего образования (5 лет обучения, диплом bac + 5).

Во Франции, как и в России, в педагогических исследованиях распространены два понятия – «сравнительная педагогика» (*pédagogie comparée*) и «сравнительное образование» (*éducation comparée*). Вместе с тем, под влиянием сравнительных педагогических исследований международных организаций в современных французских публикациях стало превалировать «сравнительное образование», которое характеризуется междисциплинарностью исследований, и предметом изучения которого является образовательная практика в социальном, политическом, экономическом и культурном контекстах [20].

Франция является страной, где появился сравнительный метод исследований в образовании под влиянием развития естественных наук. Французский политик и публицист Марк Антуан Жюльен Парижский в начале XIX века разработал методику сравнительной классификации систем образования Франции, Швейцарии и других стран Европы. Он сформулировал [189] серию вопросов, некоторые из которых могут быть актуальными и сейчас, с целью анализа начального, среднего, высшего

образования, а также педагогического и женского образования, взаимосвязи образования с социальными институтами в разных странах Европы. Целью разработанного сравнительного метода в образовании стал сбор данных о системах образования в разных странах, выявление наилучших практик обучения, а также совершенствование образования и профессиональной подготовки учителей в самой Франции. Задачей современного сравнительного образования остается поиск лучших практик образования на международном уровне [16].

В период интернационализации образования в начале XXI вв. возрастает интерес международных организаций (PISA, TALIS, PIRLS, TIMSS, NAPLAN, NAEP, SIMCE и др.) к сравнительным педагогическим исследованиям, которые контролируют результаты образовательных систем разных стран. Варьируются задачи проведения компаративных исследований - от сбора данных и определения количественных характеристик к изучению результативных практик обучения и решения проблем в образовании. Задачей международных организаций является оценка результатов образовательных систем разных стран. В социологии и в философии в рамках логического позитивизма развивался метод этнометодологии, который в сравнительных педагогических исследованиях стал заменять индуктивный подход. Обоснование «идеальной модели системы образования» для всех стран признается невозможным [183], Anton De Grauwe доказывает тщетность обоснования универсальных реформ в образовании одинаковых для всех стран мира [137]. Согласно идеям Anton De Grauwe, компаративные исследования систем образования разных стран, отличающихся по уровню социально-экономического развития, должны включать изучение мер регулирования со стороны государства, а также других заинтересованных субъектов в образовании. Таким образом, политический аспект в исследовании позволит понять процессы развития национальной системы образования каждой отдельной страны, а также ограничения, с которыми сталкивается современная система образования при проведении реформ [53].

Зарубежные исследователи акцентируют внимание на применение антропологического, социо-исторического анализа в сравнительных исследованиях, которые позволят целостно изучить образовательную политику [17].

Современные компаративные исследования акцентируют внимание не на выявлении общих закономерностей развития образования во всем мире, а на определении сходства в культурно-национальном разнообразии. В сравнительных исследованиях в связи с этим распространяется культурологический подход, который позволяет учитывать культурные особенности и ценности общества изучаемой страны.

В конце XX века одной из ведущих методологий сравнительного образования становится реконструкционизм [71]. В начале XXI века реконструкционизм порождает так называемый «всемирный» подход, который объединяет разные уровни анализа: единичное, особенное и общее [9]. При этом, анализ национальной системы образования конкретной страны стал основываться на «учете позиции страны в международном контексте» [20].

Уровни сравнительного анализа при этом могут быть классифицированы по разным параметрам [116]. Согласно географическим и локальным параметрам разделяют следующие уровни: регионы мира или континенты; страны, штаты или провинции; районы; школы; классы; учащиеся, студенты, преподаватели, ученые и т.д. Сравниваться могут [115]: учебные планы, методы обучения, финансирование, управление, политические изменения, рынки труда и др.

На современном этапе критикуется применение позитивистской методологии в педагогических исследованиях, в российском дискурсе подвергается критике модернистская позиция, согласно которой культура «коллективного Запада, включая европейские страны» рассматривается в качестве эталона и вершины цивилизации.

Цифровые технологии способствуют исследованию зарубежной педагогики, они являются средством, упрощающим доступность к получению необходимой информации, способствуют развитию взаимодействия ученых разных стран.

Сравнительные исследования в образовании продолжают проводиться отдельными исследователями, группами ученых, международными организациями с публикацией статистических данных. Эти исследования отличаются междисциплинарностью и характеризуются разнообразием методологических подходов и методов исследования (общенаучные, исторические, социологические, количественные и качественные методы исследования и др.) [176].

Французский компаративист Elisabeth Renault [240] в начале XXI века выделила два ведущих подхода в современном сравнительном образовании – прагматичный и комплексный подходы. Первый подход ориентирует исследователя на универсальность практического опыта разных стран, а также на возможность выявления «передовой практики». Комплексный подход применяется в исследованиях с целью понимания явлений в их культурном контексте, выявление причин реформирования образования и их специфику в разных странах мира. Целью компаративистики является совершенствование системы образования в стране исследователя, однако внедрение в практику передовых идей полностью зависит от руководства системы образования. Таким образом, по мнению Е. Renault, результаты проводимых сравнительных педагогических исследований предоставляют возможность политикам, руководителям выбора полезных идей для развития образования, однако на них лежит и ответственность за признание или отказ от тех или иных идей, предложенных компаративистами.

В проведении международных сравнительных исследований сталкиваются с трудностями, которые связаны с разнообразием типов учебных заведений, уникальностью организации подготовки учителей, историческими и политическими особенностями влияния на развитие систем

образования, на концепцию профессиональной педагогической подготовки и т.п. [229].

Члены франкофонной Международной ассоциации сравнительного образования (AFEC) утверждают, что сравнительные исследования помогают теоретически переосмыслить исторические и политические процессы, влияющие на развитие систем образования конкретных стран. Более того, компаративные исследования позволяют выявить тенденции развития и реформы, проводимые на национальном и международном уровнях. Вместе с тем, проведение сравнительного исследования дает возможность оценить возможность заимствования идей из образовательных практик других стран, т.к. при сравнении исследователь-компаративист лучше понимает национально-культурный контекст развития образования собственной страны [244].

В нашем исследовании индивидуализации магистерского образования в современных университетах Франции методологической основой явились культурологический и аксиологический подходы. Изучение культуры другой страны является традиционным в сравнительных педагогических исследованиях, в том числе в исследованиях, посвященных зарубежной педагогике. Культурологический подход предполагает учет культурно-национальной специфики в образовании, которая отражена в педагогических традициях, и акцентирует внимание на том, что характеристики культуры страны и образования всегда взаимосвязаны.

Культурологический подход позволяет применить элементы социологического, политологического анализа, которые ориентируют на изучение социальной политики в сфере образования, реальных практик организации образования в университетах Франции, направления реформирования магистерского педагогического университетского образования в современный период. Этот подход может развиваться в русле личностно-ориентированной парадигмы образования, и тогда он заключается

в становлении культурной личности профессионала, формирования обучающегося как носителя общей и профессиональной культуры.

Профессиональная культура педагога во Франции имеет в основе общую культуру личности, включает систему устоявшихся государственных ценностей, способствует овладению технологиями профессиональной деятельности, свойственными данной культуре, построению системы культуросообразных межличностных и деловых отношений в профессиональной деятельности, развитию потребности в своем культурном развитии и т.д. [250]. Деятельность педагога во Франции обусловлена постановлением от 01.07.2013 г. «О профессиональных компетенциях учителей и специалистов в области образования», в котором размещен справочник профессиональных компетенций учителей и специалистов в области образования (см. приложение 4).

В исследовании определены несколько принципов педагогической культуры педагога [134]:

- аксиологический – касается ценностей, убеждений педагога, концепции результатов обучения.
- идеологический – имеет отношение ко взгляду на систему образования, определяет концепции преподавания.
- эпистемологический: рассматривает эффективные концепции обучения.
- праксеологический: изучает практику обучения, рассматривает связь между теорией и реальной практикой.

Культурологический подход определен связью человека с культурой как с системой ценностей. Аксиологический подход акцентирует внимание на выявлении ценностных ориентиров развития современного университетского образования во Франции, принципов его организации, содержания образования, педагогических технологий, направленных на индивидуализацию. Использование элементов сравнительного анализа в

исследовании позволяет решить задачу выявления особенностей реформирования французского магистерского образования в контексте развития интеграции общеевропейского высшего образования, в контексте общеевропейских ценностных ориентиров.

В ходе проведения исследования были изучены публикации российских и зарубежных авторов по вопросам современной методологии и методов сравнительного исследования: Б.Л. Вульфсона [28; 30; 27], З.И. Батюковой [9], А.Н. Джурина [38], С.А. Дудко [41], Е.И. Бражник [22], Е.Я. Ореховой [75], И.А. Тагуновой [86], Дж. Р. Найт [71], De Grauwe [137], Ch. Maroy [208], S. Perez, D. Groux [226], T. Rodrigues [249] и др.

Во многих из них отмечается, что современные сравнительные педагогические исследования не могут проводиться только на национальном уровне. Это, прежде всего, связано с влиянием транснациональных и международных организаций на принятие решений о развитии образования во входящих в них стран. К процессу глобализации также относится влияние местных сообществ на общее развитие образования [184].

Элементы дискурсивного анализа в проведенном исследовании позволяют применить метод изучения общественного мнения, метод обобщения независимых характеристик магистерского педагогического образования в университетах.

Дискурсивный подход базируется на трех уровнях анализа [74]:

- *когнитивный*, с помощью которого можно выделить ключевые понятия, повлиявшие на современное видение образования и воспитания;
- *коммуникативный*, благодаря которому открываются дополнительные перспективы для реализации междисциплинарного исследования меняющейся картины мира в области образования и воспитания;
- *деятельностный*, позволяющий интерпретировать действия, связанные с поиском решений образовательных задач и достижения цели образования и воспитания.

Исследования зарубежного образования в другой стране требует знаний политических и социальных характеристик страны, реальных практик в университетах, степень их реформирования связанных с Болонским процессом. В исследовании были не только проанализированы документы в сфере национальной образовательной политики по развитию университетского образования во Франции, но и изучены официальные документы в сфере образования ЕС, в рамках Болонского процесса, тексты публикаций международных научно-теоретических конференций, тексты материалов университетских информационных изданий и учебных пособий, учебно-методические материалы для магистратур и др.

Процесс европейской интеграции приводит к изменениям в культурной идентичности страны, к развитию транснациональной (создание ЕС) и субнациональной идентичности территорий (регионов Франции). Данный факт определяет внимание в данном исследовании на изучение транснационального, национального и локального контекстов развития французского университетского образования. Анализ магистерского образования в исследовании проводился на разных уровнях:

- *макроуровень* (регион мира, страна) – образовательная политика Европейского Союза в области педагогического образования на примере Франции;
- *мезоуровень* – реформирование высшего образования во Франции (уровень регионов и департаментов изучаемой страны);
- *микроуровень* (направления магистерской подготовки в конкретных университетах Франции).

Методы изучения общественного мнения и обобщения независимых характеристик и оценивания применялись в целях анализа информации о современной ситуации и проблемах французского образования, освещенных в зарубежных и во французских СМИ. Также применялся анализ содержания различных форматов медиакommunikаций: подкастов, видео-интервью,

блогов, документальных и художественных фильмов, электронных книг, статей [246]. По итогам исследования были обнаружены нововведения в системе подготовки педагогических кадров, изучены мнения студентов и выпускников, касающиеся организации обучения, проведения стажировок, проанализирован опыт начинающих педагогов в образовательных учреждениях Франции.

В диссертации применялись также следующие методы исследования:

- *теоретические методы исследования*: историко-логический, ретроспективный и дискурсивный; источниковедческий метод исследования; сравнительный анализ; анализ, обобщение педагогического опыта и синтез, метод систематизации и классификации данных; лингвистический анализ.
- *эмпирические методы исследования*: проведение онлайн-анкетирования преподавателей и студентов университетов Франции; обобщение, систематизация, обработка и интерпретация полученных данных в результате проведения анкетирования.

1.2. Исследование смыслового поля понятия «индивидуализация» в образовании

Необходимость этого параграфа обусловлена исследовательской задачей объяснить понятийный аппарат исследования, особенности смыслового поля понятия «индивидуализация» в образовании во французском и в российском педагогических сообществах.

Цель параграфа – раскрыть и обосновать основное понятие «индивидуализация», а также понятия «автономия», «персонализация», «персонификация» в образовании, которые являются ключевыми в данном исследовании.

При исследовании специфики понятий категории «индивидуализация» использовались различные научно-педагогические материалы, посвященные

изучению проблемам реализации принципа индивидуализации в образовании, построению персонализированного обучения, методам обучению автономии обучающихся и т.п. В качестве источников были изучены научные книги французских авторов, официальные публикации Европейского Союза и сети Eurymice, статьи французских и российских исследователей в области образования, методические и учебные университетские пособия, толковые и энциклопедические словари, в том числе Le Robert, Larousse и др.

На современном этапе университетское педагогическое образование ориентировано на развитие каждого студента, активизацию его личностных ресурсов профессионального становления, формирование способностей к самореализации и оперативной адаптации к изменяющимся социальным условиям.

Распространение во Франции понятия «обучающего общества» обусловлено центральным направлением развития образовательной политики, в основе которой лежит концепция непрерывного образования» [76]. Это предлагает реализацию индивидуального и коллективного потенциалов развития каждого, обеспечение качественного обучения, начиная с раннего детства и на протяжении всей жизни [111]. Переход к «обучающему обществу» также предполагает расширение проведения междисциплинарных педагогических исследований, которые могут опираться на такие науки, как дидактика, психология, социология, а также на компьютерные и информационные науки, когнитивные науки, биологию и др. [110; 223]. Образовательная философия «обучающегося общества» предполагает, что каждый человек должен уметь постоянно обучаться и делиться с другими полученными знаниями. При этом традиционное обучение передачи знаний изменяется на организацию сопровождения образовательного процесса с опорой на самообучение и самообразование. Подготовка кадров по одной профессиональной специализации на всю жизнь изменяется на подготовку специалистов, способных гармонично развиваться

в современном динамичном мире и оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям, меняя разные профессии.

В связи с этим, во французском университетском образовании в методической документации уделяется большое внимание развитию трансверсальным и универсальным навыкам. Выпускнику необходимо обладать набором компетенций для реализации профессиональных задач – способностью к самообразованию, коммуникации в поликультурном обществе, владению ИКТ-компетентности и т.д. [136]. Кроме освоения предметных знаний большое значение уделяется процессу воспитания, нацеленному на формирование ценностных ориентаций студентов, развитие критического мышления, развитие личностных качеств, таких как лидерство, инициативность, креативность, адаптивность и т.п. Весь процесс обучения в университетах, участвующих в Болонском процессе, строится на компетентностном подходе [44].

Основным принципом организации обучения в университетском образовании является студентоцентрированность, при котором студент становится активным субъектом образовательного процесса, имеет свободу выбора построения своего образовательного маршрута [268; 92; 135; 46].

Принцип студентоцентрированности в современном университетском образовании во Франции способствует применению индивидуализации, персонализации и персонификации в обучении. К этим процессам некоторые исследователи добавляют и понятие кастомизации обучения (т.е. адаптации индивидуального учебного плана, исходя из потребностей потенциальных работодателей) [67].

Модели реализации принципа студентоцентрированности во французском образовании реализуются в таких формах, как адаптивное обучение, свободное образование и так называемые кастомизированные образовательные программы.

В качестве примера кастомизированных программ обучения во Франции можно привести народные университеты – открытые образовательные ассоциации, предлагающие курсы обучения взрослых теоретическим и практическим навыкам. Во Франции насчитывается около 60 народных университетов в разных городах (Париж, Марсель, Страсбург и т.д.). В Страсбурге действует Народный европейский университет (Université populaire européenne), миссией которого является предоставление возможности получить образование каждому, вне зависимости от уровня подготовки, пройти обучение в соответствии со своими интересами или подтвердить полученные навыки. Список предлагаемых дисциплин включает курсы иностранного языка, естественные науки, историю и философию, специализированные курсы разного уровня. Обучение проходит как в очном формате, так и дистанционно.

Другим примером кастомизированного обучения во Франции служит Университет непрерывного образования (Université Permanente) в городе Нант, миссией которого являются: распространение знаний и создание социальных связей. В университете предлагаются курсы по разнообразным направлениям: филология и гуманитарные науки, история, искусство, наука и инновации, информационные и цифровые технологии, иностранные языки, спорт и др. В дополнение к этому, университет регулярно проводит культурные мероприятия совместно с сетью партнеров, такие как музыкальные часы по четвергам, выставки, встречи с авторами и др.

Индивидуализация является традицией французского образования, которая связана с культурой педагогической мысли во Франции и устоявшимися государственными ценностями, основанными на Всеобщей Декларации прав человека (1948 г.). В статье 26 Всеобщей декларации прав человека, главным образом, подчёркивается право каждого человека на образование и отсутствие любой дискриминации («Каждый человек имеет право на образование»), а также на развитие личности каждого и предоставлению свободы «Образование должно быть направлено к полному

развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам». Целостное развитие личности не может быть реализовано без учета индивидуальных характеристик человека, и активного участия самих обучающихся в образовательном процессе, что подразумевает необходимость применения принципов индивидуализации в обучении.

Одно из течений педагогической мысли во Франции, называемое *новая педагогика* (*éducation nouvelle*), отстаивает принцип активного участия обучающихся в их собственном обучении. При этом обучение, прежде чем стать накоплением знаний, должно явиться фактором общего прогресса человека, для чего необходимо исходить из личных интересов и стремиться мотивировать к проведению исследований и сотрудничеству. Новая педагогика опирается на традиционные принципы обучения времен эпохи Возрождения, среди которых можно отметить François Rabelais и Michel de Montaigne. На развитие новой педагогики повлияли теории Jean-Jacques Rousseau. Одним из последователей такой педагогики в XX веке стал С. Freinet, который активно выступал за обучение, тесно связанное с конкретной практической деятельностью, и в которой учащиеся могли непосредственно проявить себя, участвуя как в коллективной, так и в индивидуальной работе.

Как отмечают французские исследователи, факторами возникновения «индивидуализации» в современном образовании явились социальные процессы развития массовизации французского образования, и как следствие, возникновение социально-экономической, этнической и академической неоднородности (гетерогенности) обучающихся (по уровню учебных достижений, наличию образовательного и профессионального опыта, социальному положению и т.д.) [179, 266].

В начале XXI века ввиду неоднородности учащихся во французских школах молодым учителям было рекомендовано адаптировать обучение с помощью применения подходов дифференциации, обеспечения

индивидуальной помощи ученику и реализацией персонализированной программы успешного обучения (programme personnalisé de réussite éducative, PPRE). Необходимость обеспечения индивидуализации в школьном образовании указано в циркуляре от 13 июля 2010 года № 2010-105 Министерства национального образования Франции, в котором подчеркивается необходимость уделять особое внимание реализации индивидуализации при обучении.

В связи с этим возникла потребность в подготовке педагогических кадров, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в условиях неоднородности классов и индивидуализации в образовании [133].

Французская система образования в течение последних двадцати лет создавала условия для реализации индивидуализации в школьном образовании [145]. Выделяются три способа индивидуализации в школьном образовании в формате педагогической поддержки [263]:

1. *Индивидуальная помощь ученикам, испытывающим серьезные трудности в обучении.* Это непосредственную помощь учителей за счет увеличения часов в учебной нагрузке, реализация дополнительных образовательных мероприятий. Именно для этого была предусмотрена «индивидуальная программа успешного обучения» (PPRE), принятая Министерством национального образования Франции [77].

2. *Индивидуальная помощь в обучении по инициативе учащегося.* В данном случае, индивидуальная поддержка оказывается ученикам по их запросу. Основной целью является сокращение социально-культурного неравенства между учащимися, оказание помощи в выполнении домашних заданий. Формы индивидуальной помощи – репетиторство, языковые курсы и др.

3. *Индивидуализация обучения в образовательном процессе.* Ключевым моментом является обязательное индивидуальное сопровождение ученика при организации обучения в школе, которое фиксируется в расписании. Оказание помощи учителям в форме контроля за успеваемостью учеников, в

форме организации различных школьных мероприятий для учащихся. Это может быть интеграция учеников с ОВЗ (с ограниченными возможностями здоровья) в школьную среду, при этом, помощь им оказывают педагогические ассистенты (AED), студенты старших курсов лиценциата или педагогической магистратуры в университетах Франции.

Однако французские исследователи отмечают, что в школьной практике принцип индивидуализации реализуется не в полной мере: примерно в 25% французских коллѐжах только половина учащихся получают индивидуальное сопровождение [263]. В связи с этим, одной из важных задач образования в последнее время явилась реформа подготовки школьных учителей, начатая в 2019 году по итогам принятия Закона «О школе доверия».

Проведенный в ходе исследования анализ сущности понятия «индивидуализация» в образовании во Франции показал, что индивидуализация в университетском образовании связана с применением соответствующих образовательных технологий, которые имеют отличительные особенности в двух странах. Кроме того, сравнение индивидуализации в педагогическом образовании во Франции и позволяет понять общие тенденции и особенности в понимании и определении сущности понятий при организации обучения.

Индивидуализация

В исследовании установлено, что термин «индивидуализация» в образовании Франции появился в XVIII веке [106]. Этимология термина «индивидуализация» происходит от латинского слова «индивидуум», что означает «неделимый», и под которым понимается отдельный человек как элементарная часть общества. Понятие «индивидуализация» являлось производным словом от философского термина «индивидуация» и первоначально означало дифференциацию по индивидуальным признакам, а затем «действие адаптации к индивидууму» [106; 150].

Термин «индивидуализация» в обучении употребляется в значении деятельности, направленной на дифференциацию по отдельным (индивидуальным) признакам и на адаптацию чего-либо к индивидууму. В образовании под индивидуализацией рассматривается адаптация обучения к интеллектуальному уровню и к индивидуальному ритму каждого обучающегося [144].

В энциклопедическом словаре в области образования «индивидуализация» отделена от целей, средств и методов обучения и соотносится с дифференцированной педагогикой [118].

Анализ французских источников позволил выявить, что «индивидуализация» может означать индивидуальную работу обучающегося с учебным материалом [125; 234]. Другой подход означает «индивидуализацию» как условие для лучшей социализации обучающегося [164]. Научная школа С. Freinet акцентирует внимание на значимости индивидуализации в обучении, которая способствует социализации обучающихся в коллективе, в классе, в группе студентов [192].

В середине XX века французский педагог С. Freinet внедрил в образовательную деятельность принцип индивидуализации, согласно которого обучение должно строиться в соответствии с запросами обучающихся, их интересов, целей и достижений [2]. Суть педагогической концепции С. Freinet заключалась в различиях между несколькими типами интеллектуальных способностей обучающихся, с учетом которых педагог сможет спроектировать обучение, создать все необходимые условия для гармоничного развития каждого обучающегося [192].

Согласно французскому исследователю Jean Vanderspelden принцип индивидуализации относится к набору педагогических техник педагога [264]. В случае, когда говорится об индивидуализированном обучении, подготовке (*formation individualisée*), то предполагается, что педагог проектирует и разрабатывает план обучения, учитывая индивидуальные особенности

обучающегося (уровень знаний, его опыт, достижения и т.п.). При этом, реализация индивидуализации в образовательном процессе будет одинакова для всех обучающихся, а субъектом обучения является сам студент.

Согласно исследователю L. Cortois, на повышение мотивации к обучению влияют такие принципы как: индивидуализация в обучении, дифференциация и вариативность учебных заданий, усложнение заданий от репродуктивных к творческим и исследовательским заданиям, актуализация содержания образования, вовлекающая образовательная среда и научная коммуникации в сообществе и т.п. [132].

Индивидуализация может быть связана с организационной инженерией образования, подготовки. Под инженерией образования (*ingénierie de formation*) понимается набор методик и подходов, которые реализуются при разработке образовательных программ для эффективного достижения поставленной учебной цели [209].

В проведенном нами исследовании установлено, что во французских научных публикациях сущность понятия «индивидуализации» в образовании трактуется неоднозначно [228; 172; 181]. С одной стороны, имеется ввиду признание личности как субъекта и активного участника собственной образовательной траектории, с другой – это признание личности как носителя знаний, приобретенных в результате собственного опыта, а также оцениваемых образовательными учреждениями и системами непрерывного профессионального образования [179]. Согласно исследователю Ph. Meirieu [211], многозначное понятие «индивидуализация» связано с такими теоретическими идеями:

- гуманизм и персонализированная педагогика (включающая студентоцентрированное обучение);
- бихевиоризм с учетом различных форм индивидуального обучения;
- когнитивная конструктивистская психология, т.е. адаптированное обучение в соответствии с уровнем развития обучающегося, создание

специальной системы и ресурсов с учетом режима обучения, наиболее способствующего развитию обучающегося;

– дифференциальная психология, учитывающая совокупность методик в обучении;

– таксономия педагогики (классификация и систематизация целей обучения);

– наставничество, тьюторство (сопровождение) и методическая, педагогическая поддержка, а также психологическая поддержка в целях социальной адаптации обучающегося в различных ситуациях.

«Индивидуализация» в образовании понимается французскими исследователями как создание условий, которые соотносятся с потребностями разных обучающихся [122; 155]. При этом цель обучения является одинаковой для всех студентов, но отличительной особенностью является возможность гибкости графика и ритма обучения в соответствии с индивидуальными потребностями студентов и их способностями [179]. Индивидуализация может означать целенаправленную адаптацию обучения к различным характеристикам студента, его возможностям, способностям и запросам.

На основе анализа понятия «индивидуализация» во французских источниках было определено, что оно подразумевает адаптацию обучения к уровню знаний, к индивидуальному ритму и темпу обучения каждого обучающегося, т.е. предполагает применение «гибкого подхода» (*apprentissage flexible*). При этом индивидуализация является действенной системой обучения для тех, кто имеет трудности в обучении, поскольку она позволяет учитывать очень важные множественные различия существующими между обучающимися [165].

Французский исследователь Philippe Meirieu предлагает выделять три варианта реализации принципа индивидуализации в высшем образовании [211]:

1. *Индивидуализация обучения* (individualisation des apprentissages) – способ организации обучения, с применением индивидуального подхода. При такой организации студенту предоставляются все педагогические ресурсы и средства обучения, необходимые для конкретного курса и ситуации. Кроме того, учитываются цели, ритм и личные достижения обучающегося.

2. *Индивидуализация образовательных курсов* (individualization des parcours) – способ организации обучения, направленный на адаптацию обучения к потребностям личности, что включает в себя не только применение индивидуального подхода при обучении, но и возможность процедуры подтверждения квалификаций на основе имеющегося профессионального опыта или образования.

3. *Индивидуализация обучающих ситуаций* (individualisation des situations d'apprentissage) – способ организации приобретения знаний, позволяющий соблюдать индивидуальные образовательные траектории и индивидуальный темп обучающегося. В данном случае обучение относится к индивидуальному управлению обучением и, по большей части, к вопросам методологии обучения.

Установлено, что принцип индивидуализации способствует решению важнейших задач современного высшего педагогического образования. Кроме профессиональных предметных знаний от современного учителя, как и от других специалистов, работающих в системе образования (воспитателей, тьюторов и т.д.), требуется ценностное отношение к профессиональной деятельности, критическое мышление, такие качества личности, как лидерство, инициативность, креативность, адаптивность [177]. Необходимо обладать набором компетенций для реализации общепрофессиональных задач: способность к непрерывному самообразованию, коммуникации в поликультурном обществе, владению ИКТ-компетентности и др. В обучении акцент в настоящее время переносится на применение педагогических технологий, которые одновременно способствуют индивидуализации и

развитию умений работать в команде, умений профессионального взаимодействия, реализации групповой и индивидуальной рефлексии [207]. Выявлено, что рациональное использование цифровых технологий в высшем образовании позволяет обеспечить индивидуализацию образования, а также повысить мотивацию студентов, существенно сократить временные затраты педагогов на некоторые виды рутинной работы по проверке работ, оцениванию, мониторингу и др. [191].

В российской педагогической науке проблему индивидуализации обучения исследовали многие педагоги и психологи XX века, такие как Кирсанов А.А., Кларин М.В., Унт Е.И. и др. [57]. Главным принципом индивидуализации являлся учёт индивидуальных параметров, обучающихся с целью их успешного становления. Кроме того, в этот период, как в российском педагогическом сообществе, так и в зарубежном под индивидуализацией понимали дифференциацию обучения, т.е. разделение обучающихся по возрасту, способностям и уровню знаний, а также дифференциацию школ, классов по потокам, учебным планам [43; 89]. До конца XX века развивались теоретические знания об индивидуальных особенностях учащихся в рамках педагогики и психологии. Во второй половине XX века необходимость индивидуализации была обусловлена альтернативой при возникновении трудностей в обучении и неуспеваемости, а также в качестве содействия учащимся к продолжению обучения.

С 90-х гг. XX века индивидуализация рассматривалась, прежде всего, с точки зрения личностного и профессионального самоопределения учащихся [31]. При этом происходило изменение ориентиров от унитарности к вариативности, разграничению понятий «индивидуализации» и «дифференциации», повышению роли самостоятельных заданий, содействию личностному становлению каждого студента.

Понятие «индивидуализация» в образовательном процессе согласно современным отечественным исследователям представляет собой основной

методологический принцип, который связан с такими понятиями как: персонализация, персонификация, автономия и кастомизация обучения [67]. Исследователями акцентируется внимание на максимальное раскрытие возможностей обучающегося в обучении, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей студента. Согласно исследователям Гетмана и Петрусевича [32], под индивидуализацией понимают личностно-ориентированный подход, способствующий развитию личности и раскрытию индивидуальных качеств, необходимых для профессионального становления.

На современном этапе необходимость индивидуализации в образовании ведет к организации педагогического сопровождения в образовательном самоопределении обучающегося, что может быть связано с организацией тьюторства.

В педагогических исследованиях выделяются различные варианты индивидуализации в обучении: дифференциация обучения (по уровню, способностям, знаниям и др.), применение индивидуального обучения в условиях массовой школы и реализация индивидуального учебного плана, исходя из потребностей обучающегося [56]. Тьютор является наставником, который может способствовать успешному самообразованию обучающегося.

Определение понятия «индивидуализация» отечественного исследователя А.М. Митяевой, на наш взгляд, наиболее полно его раскрывает: «индивидуализация рассматривается как целостный процесс целенаправленного взаимодействия педагога и обучающегося с целью выявления и наиболее полного использования индивидуальных особенностей обучающегося (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.), применяя вариативные формы и методы обучения для совершенствования личностных и профессиональных качеств» [69; 70].

При реализации индивидуализации в подготовке педагогов исходят из образовательных потребностей и индивидуальных особенностей студентов. Организационно-педагогические условия способствуют саморазвитию в

пространстве образовательных возможностей, выбору содержания образования и образовательных траекторий [10; 49; 51].

Автономия

Термин «автономия» во французском словаре LeRobert имеет несколько значений, но главным является самостоятельность, способность действовать свободно и независимо.

В проведенном нами исследовании были выявлены специфика в понимании сущности «индивидуализации» во французском научно-педагогическом сообществе. Во Франции «Индивидуализация» в образовании подразумевает *автономию (или автономность)*, т.е. независимость, самостоятельность в обучении [147; 148], развитие ответственности обучающегося за свое обучение, развитие навыков самоорганизации, самодисциплины, что невозможно без соответствующей мотивации к обучению. Понятие автономии выступает как приобретение различных компетенций, таких как [211]:

- знание основных характеристик исследуемой задачи;
- умение выявлять трудности и выносить их на коллективное обсуждение;
- умение принимать решения;
- умение управлять своим временем;
- владение различными стратегиями и методами обучения;
- владение методами самооценивания;
- владение социальными компетенциями (коммуникация, работа в коллективе).

Индивидуализация и автономия неразделимы в обучении. Это предполагает готовность обучающихся к самообразованию, самоорганизации, самодисциплине, ответственности в принятии решений. Самостоятельность в приобретении новых знаний, развитие и совершенствование уже сформированных компетенций – основные принципы автономии в образовательной деятельности [224].

Автономия означает не только способность выполнять задачи самостоятельно, но также и способность находить способы преодоления возникающих препятствий самостоятельно, в том числе, учиться обращаться за помощью (например, к одноклассникам, учителю, тьютору и т.п.) [128].

Исследователь G. Chaix [121] полагает, что в рамках обучения автономии можно решить проблему цифровой культуры. Развитие цифровых образовательных пространств и командная работа, проводимая в университетах, является одним из инструментов по укреплению автономии обучающихся.

В проведенном исследовании установлено, что во Франции воспитательная деятельность имеет большое значение на основе воспитания личности в коллективе при сохранении своей индивидуальности. В школах Франции распространен метод обучения в сотрудничестве (кооперативное, коллективное обучение). Понятие «сотрудничество» (coopération) подразумевает выполнение работы в парах, в группе. Современный французский преподаватель-исследователь Sylvain Connac приводит четыре варианта реализации принципа сотрудничества в обучении: помощь другим, взаимопомощь, работа в группе, тьюторство (помощь отстающим ученикам по предмету) [128]. Сущность кооперативной помощи заключается в том, чтобы помочь другим выполнить задачу самостоятельно, развивать у обучающихся просоциальное поведение. Таким образом, сущность понятия «автономии» в образовании может включать и готовность помогать другим справляться с трудностями в обучении и в социализации.

Организация педагогического сопровождения в условиях «индивидуализации – автономии» в обучении будет эффективной, по мнению французских исследователей, если педагог находится на расстоянии от обучающегося. Это форма педагогического сопровождения названа «педагогикой колибри» [129]. Педагог сопровождает обучающегося на определенной дистанции и обеспечивает личностное становление каждого

обучающегося, развивая его самостоятельность и ответственность за свое обучение.

Во французской научной литературе подчеркивается связь автономии и социализации (Ph. Foray, C. Freinet, S. Connac, A. Feufant и др.), так как социальная принадлежность каждого человека обществу – это факт. Автономия в данном случае является способом проявления человека в действиях, в мышлении, в осуществлении того или иного выбора.

Согласно французскому исследователю Philippe Foray[167] педагогическая автономия (*autonomie pédagogique*) не может быть рассмотрена без опоры на социализацию, которая, в свою очередь, носит политический характер. Ph. Foray определяет «автономию» как способность обучающегося самостоятельно ориентироваться в мире и в жизни в обществе, обладать навыками самоуправления. Автономия является одной из ключевых задач современного образования, при этом формирование автономности личности происходит не только в образовательном учреждении, но комплексно во всех сферах жизни.

«Автономия» в обучении во Франции тесно переплетается не только с такими понятиями как индивидуализация, персонализация и персонификация, она нацелена и на развитие социализации – умение жить и работать в коллективе. Начиная с детского сада, детям прививаются навыки жизни в обществе, сохраняя при этом их индивидуальность. Подтверждается идея С. Freinet о необходимости формирования противоположным, на первый взгляд, задачам воспитания: индивидуализации и социализации с целью становления целостной личности в обществе.

Важность организации коллективного обучения во Франции подтверждается созданием в начальных школах так называемых кооперативных классов (*classes coopératives*). Обучение в данных классах строится на взаимопомощи учеников, роль учителя как основного транслятора знаний уходит на второй план. Основанное на идее педагогики

сотрудничества (coopération), обучение организуется путем развития социального взаимодействия с применением педагогических технологий – коллективные советы (conseils coopératifs), метод оценивания путем присвоения поясов за сформированные компетентности (évaluations par ceintures de compétences). В кооперативных классах учителя имеют больше возможностей уделять внимание ученикам, имеющим трудности в обучении, применять принцип индивидуализации [128].

Основа социально-поведенческой компетентности (compétences socio-comportementales), как отмечают французские исследователи [93] – это способность к самодисциплине, автономии, независимости, умению преодолевать препятствия и решать проблемы, а также работать в команде. Она включает также самоэффективность, самооценку, настойчивость, социальные навыки – кооперативное сотрудничество, уважение к другим и толерантность [68].

Формированию социально-поведенческой компетентности обучающихся на всех ступенях системы образования во Франции уделяется особое внимание, т.к. эта компетентность влияет на учебные достижения и социализацию, способствует успешному становлению в профессиональной деятельности. Обучение будущих педагогов формированию социально-поведенческой компетенции обучающихся на основе применения в своей профессиональной деятельности принципов индивидуализации, персонализации, кооперативного обучения является важной задачей педагогического образования во Франции.

В российском сообществе выделяют учебную автономию, включающая три основные элемента: ответственность за принятие решений, мотивация к ответственности и умение управлять автономией [90]. Автономия может рассматриваться результатом саморазвития личности, ее самоопределения и становления в обществе. При этом внедрение персонализированной педагогики в процессе обучения уникально для каждого обучающегося в

образовательной среде, в которой студент учится автономии при решении профессиональных задач [37].

Персонализация

Во французском словаре Le Robert индивидуализация может означать дифференциацию по индивидуальным признакам и адаптацию к индивидууму, способность индивидуализировать что-то посредством адаптации.

Французский исследователь Bablet [106], пишет, что понятие «персонализация» появилось в начале XVIII века и изначально применялось в качестве «персонификации», т.е. некой абстракции, обозначающей характерную черту, присущей личности. Однако в связи с влиянием английского языка на содержание понятия «персонализация» изменило первоначальный смысл на «адаптацию к личности человека».

Во французской научной литературе прослеживается смешение понятий «индивидуализация» и «персонализация» [191]. «Индивидуализация» и «персонализация» имеют связь и взаимодополнение, Sylvain Connac трактует эти понятия как подходы педагогической дифференциации, целью которой является поиск такого способа организации учебной деятельности, который позволил бы обучать большее количество учеников в разнородных классах, контролируя при этом учебную успеваемость [130; 131].

Понятие «индивидуализация» во Франции применяется чаще всего, когда речь идет о применении индивидуального подхода в обучении. «Персонализация» может применяться в более широком смысле и близко к отечественному понятию «индивидуализации», включающему трансформацию всей системы обучения для реализации индивидуализированного образования каждого студента [196]. Персонализация становится целенаправленным процессом, способным

упростить передачу знаний обучающимися благодаря умелому использованию мультимедиа и цифровых технологий [180].

«Персонализация» означает процессы развития обучающегося в результате постепенного и оптимизированного участия его в процессе индивидуального обучения. Таким образом, возникла «персонализированная педагогика» (*pédagogie personnalisée*), ориентированная на поддержку студента, исходя из его мотивации и интересов, благодаря педагогическому сопровождению педагога [264]. Это сопровождение предоставляется в виде различных вариантов помощи студенту в обучении, а также при контроле учебной деятельности воспринимаемой, при этом, как поддержка. При персонализированном обучении обучающийся рассматривается комплексно, учитываются все его характеристики (возраст, уровень знаний, опыт, мотивация, способности и т.д.) и рассматриваются наиболее подходящие для него стратегии обучения. Внедрение персонализированной педагогики в процессе обучения уникально для каждого учащегося, в которой студент учится автономии при решении профессиональных задач.

При индивидуализации цель обучения является общей для всех студентов, в случае персонализации – для каждого обучающегося цели являются разными, исходя из личных интересов и мотивации. Именно тьютор (наставник) играет ведущую роль в организации индивидуализации образования и в персонализированном обучении, в котором ключевым субъектом является сам обучающийся [114].

– Термин «персона», введенный К. Юнгом, в отличие от термина «индивидуум» определяется как личность индивида, обладающая уникальными, индивидуальными особенностями и входящая в культуру через систему социальных отношений и действий с учетом индивидуальных способностей [55]. В словарях «индивидуум» определяется как единица, составляющая общество, «персона» – человек, с точки зрения его индивидуальности (неповторимое уникальное своеобразие проявлений его личных особенностей), «личность» (совокупность социально значимых

качеств, которые индивид реализует в общественной жизни) [73, 72].
Определение понятий «индивидуализация», «персонализация», «персонификация» дополняют друг друга, их взаимосвязь отражена в педагогических исследованиях, однако они используются в разных контекстах.

– Российский исследователь Е.И. Казакова под «персонализацией» понимает новую стадию личностно развивающего образования: выбор ребенком целей и траектории, уровня сложности, поиск ответов на вопросы, мотивация на поиск и изучение дополнительных источников [55]. При этом «персонализация» определенные личностные характеристики: готовность к самопознанию и саморазвитию, личный познавательный стиль, индивидуальная траектория развития, персональный стиль обучения, развитие личностного потенциала обучающегося. Согласно российским исследователям Лопановой Е.В. и Савиной Н.В. под «персонализацией» понимается удовлетворение образовательных потребностей, интересов и стремлений обучающегося [67].

– Понятие «индивидуализация» во Франции применяется чаще всего, когда речь идет о применении индивидуального подхода в обучении. «Персонализация» может применяться в более широком смысле и близко к отечественному понятию «индивидуализации», включающему трансформацию всей системы обучения для реализации индивидуализированного образования каждого студента [196; 23].

– Согласно российским исследователям, персонализация достигается путём построения индивидуальных образовательных траекторий, использования определённых форм и адаптивных технологий обучения, а также созданием насыщенной образовательной среды, которая создает возможности для осуществления самообразования и саморазвития, обучающихся [79]. Персонализированное обучение направлено на удовлетворение потребности государства, общества и личности в развитии

социально значимых качеств, которые позволяют личности эффективно выполнять социальные и профессиональные роли.

– Вторая ступень высшего педагогического образования – магистерское образование – особенно требует применение индивидуализации, персонализации и персонификации в обучении, так магистратура может удовлетворять разные потребности обучающихся – в первоначальном педагогическом образовании, или в профессиональной переподготовке, или в повышении квалификации для профессионального продвижения в педагогической деятельности [21].

Персонификация

В словарях La Rousse и Le Robert понятие «персонификации» (personnification) воспринимается как воплощение, олицетворение, придание идее, некой абстракции или неодушевленным предметам человеческих качеств.

Если речь идет об учете индивидуальных характеристик и возможностей обучающегося, адаптации образовательного процесса к его интересам и потребностям, то во французском научном сообществе чаще используются термины: «персонализированное образование» (enseignement / formation personnalisé(e)), «персонализированное обучение» (apprentissage personnalisé), «индивидуализированное образование» (enseignement / formation individualisé(e)), «индивидуализированное обучение» (apprentissage individualisé).

– О сущности персонификации в российской научной литературе нет единства мнений. Некоторые исследователи отмечают, что под персонификацией подразумевается личностно-ориентированный процесс развития способностей с учетом интересов обучающихся [89; 6]. Е.В. Болычева рассматривает персонификацию как самоорганизацию субъекта образовательного процесса своего личностного образовательного пространства, свободного выбора образовательных маршрутов и путей решения задач профессионального становления [13; 82]. Исследователи Е.В.

Лопанова и Н.В. Савинова отмечают, что персонифицированное обучение основывается на идее индивидуализации обучения и подразумевает построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося [67].

– В качестве персонификации Н.А. Гетман предусматривает удовлетворение потребности каждого человека в свободном проявлении своих индивидуальных качеств в соответствии с собственными интересами, взглядами и мировоззрением [32]. Персонификация, согласно коллективу авторов [81], предполагает воздействие обучения на все сферы личности каждого студента, что вызывает необходимость учета индивидуальных интересов, потребностей, способностей для успешной самореализации личности. Реализация персонифицированного обучения в образовательной деятельности рассматривается С.В. Кондратьевым как целенаправленный процесс интеллектуального и нравственного развития личности, наполненным ценностным содержанием стремления от эгоцентризма к альтруизму [61; 62].

– В научном сообществе Герценовской педагогической школы понятие «персонификация» рассматривается с разных точек зрения. Согласно И.Ю. Гутник, персонифицированное обучение подразумевает учет особенностей обучающихся на основе педагогической диагностики [36]. По мнению коллектива авторов [8], персонификация обучения не только ориентирует обучающегося на саморазвитие и автономность в принятии решений, но также способствует развитию ценностно-смысловых ориентаций личности, содействует социализации обучающегося в условиях персонифицированной образовательной среды.

– Исследователи А.Ю. Аксенова и Н.В. Примчук выделяют методологические подходы в контексте персонификации в образовании: трансгуманистический и антрополого-аксиологический подходы [1]. Первый подход рассматривает обучение с использованием современных ИКТ, второй

подход подразумевает ориентацию обучения на ценностные характеристики личности обучающегося, учет его индивидуальных личностных качеств [33].

При этом в современной педагогической науке идеи индивидуального обучения преобразуются в концепцию персонифицированного обучения, что дает новые возможности для теоретического осмысления принципа индивидуализации в обучении [54].

Общее в понимании сущности термина «индивидуализация» в образовании для российских и французских педагогических сообществ – это, прежде всего, неоднозначность определения понятия, а также ориентир на самостоятельность и самоопределение каждого обучающегося, преобразование всех компонентов образовательной среды (содержания обучения, педагогических технологий), способствующих саморазвитию каждого обучающегося, в том числе студента, согласно его собственной образовательной траектории.

Во французском педагогическом сообществе «индивидуализация» может также означать:

- социальную интеграцию обучающегося в студенческий коллектив, развитие его гражданских качеств;
- условие для осуществления самостоятельной образовательной деятельности обучающегося (автономии);
- процесс персонализации обучения и личностного развития студента (целенаправленная адаптация процесса обучения к различным психолого-педагогическим характеристикам каждого студента, его возможностям, способностям и потребностям);
- процесс персонификации, в результате которого обучение подстраивается под интересы и стремления конкретного обучающегося, характеризуется активным участием студента в проектировании своего образовательного маршрута;

– педагогический подход дифференциации с целью наилучшей организации учебной деятельности в неоднородных (гетерогенных) учебных группах.

Индивидуализация магистерского образования обусловлена также ценностными ориентирами французской антропоцентристской образовательной модели. В центре ее - обучающийся, который способен заниматься своим образованием самостоятельно, используя полноценно ресурсы своей индивидуальности для непрерывного образования. Эта образовательная модель реализуется на принципах:

- уважения разнообразия обучающихся, их индивидуальности, которая может проявляться в личных предпочтениях, привычках, желаниях, стремлениях, мотивах, в собственном ритме обучения и т.п.;
- автономии (самостоятельности) субъекта своего образования посредством саморефлексии и принятия самостоятельных решений;
- «персонализации обучения» в форме разработки индивидуального «рабочего проекта» или «учебного договора» в соответствии со способностями, потребностями, интересами обучающегося, что способствует развитию его личности [266].

Специфика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в современном университетском образовании проявляется в комплексе методологических подходов индивидуализированного, персонализированного и персонифицированного обучения [211; 198; 155; 33].

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа сущности понятий смыслового поля категории «индивидуализация», которые применяются во французском и российском педагогических сообществах.

Таблица 1. Сравнение понятий семантического поля категории «индивидуализация» в образовании во французском и российском научно-педагогическом сообществах.

	Франция	Россия
Понятие	Individualisation	Индивидуализация
Общее	Учет индивидуальных качеств обучающегося, ориентация на самостоятельность и самоопределение студента, содействие саморазвитию каждого студента.	
Особенное	Социальная интеграция обучающегося в коллектив; взаимосвязь с персонализацией и персонификацией; дифференциация для наилучшей организации обучения в гетерогенных классах.	Предоставление образовательных возможностей; вариативность обучения; совершенствование личностных и профессиональных качеств студента; целенаправленный целостный процесс взаимодействия обучающегося с педагогом.
Понятие	Autonomie	Автономия
Общее	Способность к самостоятельности в обучении, способность обучающегося принять ответственность за свое обучение.	
Особенное	Взаимосвязь автономии и коллективного обучения, роль социализации при автономном обучении (помощь коллектива).	Направленность на самообразование и создание личностного образовательного продукта.
Понятие	Personnalisation	Персонализация
Общее	Построение индивидуальных образовательных траекторий, согласно запросам студентов; использование вариативных методов, форм и адаптивных (персонализированных) технологий обучения.	
Особенное	Адаптация содержания обучения к потребностям каждого студента; автономность; тьюторство.	Концепция лично-развивающего обучения; ориентация на самопознание и саморазвитие студента; развитие социально-значимых качеств.
Понятие	Personnification	Персонификация
Общее	Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося.	
Особенное	Использование терминов персонализированного или индивидуализированного обучения вместо «персонификации».	Содействие развитию ценностно-смысловых ориентаций личности обучающегося и социализации в условиях персонифицированной образовательной среды.

1.3. Образовательная политика и тенденции развития университетского образования во Франции в контексте европейской интеграции

Задача параграфа – представить результаты исследования тенденций развития образовательной политики и высшего образования в начале XXI века, которые повлияли на развитие магистерского образования в университетах во Франции.

Эволюция образовательной политики во Франции

в конце XX – начале XXI века

В 50-е годы XX века, после второй мировой войны именно Франция стала инициатором идей европейского экономического единства. С середины 90-х XX века она активно поддерживает идею «Единой Европы». Однако в тоже время Франция показывает стремление к самостоятельности и большей склонности к проведению политической идеи «Европа – союз наций», а не «Европа – Федерация», противодействуя усилению наднациональных европейских институтов [83].

Принятие Болонской декларации 19 июня 1999 года стало основой начала реформирования и реструктуризации системы высшего образования европейских стран на пороге XXI века в результате появления новых вызовов современного информационного общества [65]. Болонский процесс явился естественным продолжением предшествующих документов по созданию единого европейского пространства высшего образования и сближению систем университетского образования с целью повышения мобильности студентов и преподавателей, и как следствие, упрощения трудоустройства выпускников. Задолго до принятия Болонской декларации Европейская ассоциация университетов (EUA) совместно с Болонским университетом разработала текст документа Великой Хартии университетов, который 18 сентября 1988 года подписали 250 ректоров университетов разных стран [254]. Целью Хартии стало признание ценностей и традиций университетов в передаче культурного, интеллектуального наследия через обучение и научные исследования, а также содействие установлению прочных связей между европейскими университетами, не зависимыми от политического влияния. В конце XX века вступила в силу Лиссабонская Конвенция, разработанная Советом Европы, о признании квалификаций в области высшего образования [60]. Документ был направлен на международное

признание дипломов, званий и ученых степеней для обеспечения мобильности преподавателей и студентов.

Необходимо отметить роль Франции в развитии идей и ценностей Болонской декларации. Начиная с 90-х годов XX века, во Франции был взят ориентир на сближение систем высшего образования в Европейском пространстве. В 1997 году министром образования Франции François Bayrou была запущена первая реформа по гармонизации архитектуры высшего образования на национальном и европейском уровне [102]. При этом под гармонизацией подразумевается не полное сходство содержания обучения, но упорядоченное многообразие и сходство целей, делающее возможным сопоставления систем образования разных стран [25].

В результате реформы предполагалось установить полную или частичную эквивалентность образовательных достижений, полученных во французском или в иностранном университете на первом уровне высшего образования, а также определение университетом списка дисциплин по каждой специальности, которые должны быть отражены в приложении к диплому. Эта реформа во Франции явилась подготовкой к началу построения высшего образования в контексте Европейского пространства.

В 1998 году во Франции, в старейшем университете Парижа – Сорбонне – министрами четырех стран (Франция, Германия, Италия и Великобритания) была подписана Сорбонская декларация, направленная на создание единого европейского пространства в сфере образования. Подписание Сорбонской декларации произошло во время празднования 800-летия университета Сорбонны, на которой присутствовал министр Франции Claude Allègre. Совместно с министрами трех европейских стран С. Allègre выступил с заявлением, в котором были изложены следующие задачи:

- создание единого пространства высшего образования в Европе;
- содействие академической мобильности студентов и преподавателей;
- обеспечение доступности образования и непрерывного обучения;

- международное признание учебных программ на основе англосаксонской модели выпускников и аспирантов;
- разделение учебного года на семестры и использование зачетных кредитов в обучении (ECTS);
- внедрение междисциплинарного обучения, обучение иностранным языкам, а также информационным технологиям.

Сорбонская декларация является базовым документом Болонского процесса, когда университетам отдается центральная роль в развитии культурных европейских традиций и ценностей [123]. Согласно замыслу принятой декларации, автономия позволит университетам адаптироваться в условиях быстроизменяющегося мира с целью увеличения конкурентоспособности на мировой арене.

Осенью 1998 года, в столице Франции, состоялась всемирная конференция ЮНЕСКО, на которой была провозглашена Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. В результате, были определены приоритетные задачи по вопросам образования, науки и культуры, которые близки по ценностям Сорбонской декларации.

Болонская декларация продолжила развивать главную идею Сорбонской Декларации – создание европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на международном уровне. В последующие годы происходила реструктуризация и модернизация высшего образования, основанная на внедрении идей Болонского процесса в образовательную политику Франции. С целью обеспечения мобильности студентов и преподавателей внутри европейского образовательного пространства, для увеличения конкурентоспособности на европейском рынке труда, Болонская декларация установила следующие требования [12]: создание прозрачной (открытой и доступной) структуры университетского образования, основанной на двух уровнях высшего образования; обеспечение

сопоставимости системы присуждения степеней; внедрение модульной системы обучения и системы образовательных кредитов в учебный процесс; усиление международного сотрудничества, совместных образовательных программ обучения, совместного руководства студентами (аспирантами), проведения научных исследований; обеспечение мобильности преподавателей и студентов, научных обменов и т.д.; содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества; диверсификация обучения в целях обеспечения равенства возможностей.

Ключевым в контексте Болонского процесса становится принцип студентоцентрированности в образовательном процессе, который, по мнению российского исследователя Байденко В.И. [7], предполагает активное и глубокое изучение учебного материала, взаимное общение и рефлексию со стороны педагога и студента с целью выявления эффективных решений проблем обучения. По мнению французского исследователя А. Attard [105], данный принцип предполагает внедрение индивидуальных стилей обучения, а также создание условий для проявления самостоятельности и ответственности студентов в обучении, что, в конечном итоге, влияет на учебную мотивацию и способствует реализации индивидуализации образования в университете.

Реализация идеи гармонизации высшего образования в контексте Болонского процесса (во Франции речь шла прежде всего об университетском образовании), проходила постепенно. Практически каждые два года проводились совещания, на которых присутствовали министры стран-участников Болонского процесса, устраивались конференции, семинары, съезды, саммиты, встречи по вопросам решения проблем и отчетам о проделанной работе в рамках положений Болонской декларации. В таблице 2 показано основное содержание международных встреч, которые повлияли на тенденции развития образовательной политики в отношении развития университетского образования во Франции.

Таблица 2. Итоги министерских встреч по вопросам университетского образования в рамках Болонского процесса.

Год, место проведения	Основные вопросы, цели и задачи, принятые по итогам проведения конференций
2001 г., Прага (Польша)	обсуждались первые шаги на пути к созданию ЕПВО, отмечалось признание студентов в качестве активных участников в развитии образования.
2003 г., Берлин (Германия)	определена цель создания единого европейского научного пространства, официально закреплён третий уровень высшего образования – во Франции – докторантура, обсуждалась необходимость создания общих критериев и методик обеспечения качества образования.
2005 г., Берген (Норвегия)	обсуждалась разработка национальных квалификационных рамок, отмечалась важность партнерских связей в высшем образовании.
2007 г., Лондон (Великобритания)	рассматривались вопросы мобильности, соответствие квалификаций и степеней в ЕПВО, а также пути обеспечения качества высшего образования.
2009 г., Лёвен (Бельгия)	обсуждались цели на 2020 год, было акцентировано внимание на принципах Болонского процесса: доступности и обеспечения равных возможностей каждого гражданина к качественному непрерывному образованию.
2010 г., Будапешт (Венгрия) и Вена (Австрия)	на юбилейной встрече министров было объявлено о достижении главной цели Сорбонской и Болонской деклараций – создания единого ЕПВО, а также были приняты новые цели на следующее десятилетие в рамках Болонского процесса.
2015 г., Ереван (Армения)	обсуждались вопросы в области обеспечения качества образования, использования ECTS-кредитов, функционирования системы квалификаций и степеней.
2018 г., Париж (Франция)	зафиксировано завершение реализации трех «ключевых обязательств» единого ЕПВО: введены международные рамки квалификаций и ECTS-кредиты, одобрена обновленная редакция международного Приложения к диплому, введены Стандарты и обеспечения качества в ЕПВО.
2020 г. Рим (Италия)	<p>на юбилейной встрече Болонского процесса обсуждались актуальные вопросы в области образования в период пандемии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - необходимость в инновациях и развитии электронного обучения, заявлены инвестиции в развитие цифровых компетенций для всех; - реализация интернационализации учебных программ, обеспечения участия студентов в программах академической мобильности в разных форматах (очном, виртуальном, гибридном); - определена ключевая роль образования в достижении цели устойчивого развития (ЦУР) ООН; - сформулированы ключевые цели Декларации до 2030 году: инклюзивность, инновационность и взаимосвязанность ЕПВО.

В докладе Римского коммюнике (2020) инклюзивность образования трактуется как обеспечение каждому обучающемуся (с различным социально-экономическим, профессиональным, культурным и образовательным опытом) равного доступа к высшему образованию и поддержка его до завершения обучения. Инновационность в высшем образовании позволит внедрять новые методы обучения, преподавания и оценивания [262]. Взаимосвязанность будет способствовать развитию и

укреплению международного сотрудничества в ЕПВО, обмену знаниями и усилению мобильности преподавателей и студентов [260].

Таким образом, на основе документов, регламентирующих деятельность высшего образования Франции в контексте Болонского процесса, можно проследить динамику основных изменений в сфере высшего национального образования Франции за двадцатилетний период реформирования, которая отражена в таблице в приложении 7.

В результате принятия Болонской Декларации во Франции было реструктурировано университетское образование в рамках единой трехуровневой системы высшего образования, которая коснулась и развития профессиональных магистратур, в частности, развития магистерского педагогического образования. В 2022 году Европейской комиссией была разработана Европейская стратегия развития университетов, которая представляет собой программу повышения транснационального сотрудничества между вузами до 2024 года [243]. Происходит реформирование университетов: создаются экспериментальные и инновационные университеты на основе слияния нескольких высших учебных заведений. Меняется организация и содержание профессиональной подготовки студентов в результате новых требований к выпускникам по владению цифровыми компетенциями и навыками XXI века. Возникают новые профессиональные образовательные программы по подготовке педагогических кадров, связанных с цифровизацией, тьюторским сопровождением студентов в цифровом образовательном пространстве, воспитанием гражданской позиции студентов, ориентацией на глобальные цели устойчивого развития.

Постепенная американизация социального развития в направлении развития нации как «инновационного предприятия» (start-up nation) ведет к переходу от традиционно вертикально централизованной административной системы управления во Франции к меритократии в местных органах власти, на предприятиях, в университетах, когда решения должны приниматься

самыми способными и компетентными людьми [84]. Современное университетское образование призвано выполнять миссию «социального лифта», характеризуясь массовизацией и студентоцентрированностью в организации подготовки, а также решать проблему поиска способных обучающихся, их успешной профессиональной ориентации и подготовки к высокому уровню квалификации в магистратурах. Педагогическое магистерское образование призвано решить проблему дефицита квалифицированных учительских и преподавательских кадров для всех ступеней образования в стране.

Проблема гражданского воспитания во Франции в современный период

В исследовании установлено, что в современный период во Франции образование рассматривается как процесс гражданской и политической социализации. В связи с этим особенно усиливается его воспитательная функция. Образование – это процесс социализации путем передачи знаний, умений и ценностей обучающимся [85]. С этой точки зрения в процесс социализации вовлечено не только ближайшее окружение (семья, друзья, сверстники), но и средства массовой информации, работа, религиозные организации или организации гражданского общества, а также формальные и неформальные системы образования. Несмотря на то, что образовательные учреждения не являются единственным средством, участвующим в процесс социализации личности, они играют важную роль, т.к. четко отражают государственную политику. Кроме социально-экономических функций, государственное образование выполняет социальные, гражданские и политические функции, связанные с формированием гражданства и укреплением социальной сплоченности внутри национального государства [259].

Согласно Маастрихтскому договору, подписанному странами Европейского сообщества в 1992 году, любой гражданин государства ЕС

также является и гражданином Европы. Таким образом, во Франции провозглашаются идеи космополитизма, модели универсальной европейской идентичности, которые согласуются с устоявшимися государственными ценностями [212].

Современная модель европейской культурной идентичности предполагает социализацию личности на основе принятых в обществе и государстве норм и традиций [4]. Европейское сообщество провозгласило ценностью развитие гражданской компетенции молодежи, которая характеризуется активным участием в социальной жизни общества, способностью к осознанию и принятию личной ответственности перед обществом. Непосредственно, к Болонскому процессу, пишет исследователь [213], можно отнести *универсальную европейскую идентичность личности* (*identité européenne universaliste*), которая должна характеризоваться открытостью к другим народам и нациям, исключая любую этническую или территориальную дискриминацию, прокламируя ценности европейской культуры. К универсальным европейским ценностям, таким как права человека, демократия, мир и дружба между народами, относится и экономическая интеграция. При этом личность человека проявляется в развитии себя, своего индивидуального начала через непосредственный опыт социализации [166]. Гражданское воспитание во Франции подразумевает воспитание молодежи в поликультурной среде на основе принципов устойчивого развития. В результате иммиграционных процессов между «гражданством» и «национальностью» возникло разграничение, что дало основание для появления «европейского гражданства»: человек может быть гражданином Европы, не будучи гражданином страны, в которой он живет.

Ключевым компонентом гражданского воспитания является развитие чувства патриотизма, любви и уважения к своей стране и культуре. В результате глобализации и интернационализации, социально-культурной и экологической ситуации в современном европейском сообществе возникает

необходимость в «воспитании ответственного *гражданина мира*, способного сохранить планету как жилье человека» [124; 29].

В научной среде во Франции подчеркивается взаимосвязь гражданского воспитания и становления гражданина мира. Под гражданскими ценностями могут пониматься права и свободы личности, а также гражданский долг каждого [3]. Концепция мировой гражданственности во Франции основывается на принципе универсальности, а космополитизм выражает принцип «*единства в разнообразии*» [157].

Еще в XVII-XVIII вв. понятие мирового гражданства (*citoyenneté mondiale*) отражало идеи свободы индивида. В современных условиях космополитизм подразумевает различные тенденции социально-политического характера. С одной стороны, может иметься в виду сближение народов и государств, с другой стороны, возможное отрицание национальных традиций, культуры и ценностей в пользу мировых. Вместе с тем, идеи космополитизма могут подразумевать сплочение народов и стран как единого целого, не отрицая при этом патриотического отношения человека к своей стране [3].

С начала XXI века в виду процессов глобализации, интернационализации и цифровизации большое значение приобретает деятельность международных организаций, таких как ЮНЕСКО, ООН и др., а также деятельность транснациональных сообществ, например, Европейского Союза. Применяются международные стандарты в области образования и международные программы мобильности, создаются межнациональные единые пространства (высшего образования и научных исследований).

Необходимо отметить большую роль Франции в разработке ряда программ Европейского Союза, направленных на содействие международному сотрудничеству и развитию интернационализации образования [241].

Основываясь на принципе единства, все мероприятия по распространению идей мирового гражданства, пропагандируют следующие универсальные ценности, которые соотносятся с устоявшимися государственными ценностями: толерантность и братство, значимость и равенство различных культурных, религиозных и социальных систем мира, а также традиций, способствующих устойчивой глобальной цивилизации.

Концепция космополитизма, так называемого мирового гражданства, базируется на философских идеях стоицизма, философы которого идентифицируют себя именно как граждане мира. Эта концепция также имеет сходство с философским течением экзистенциализма, в котором подчеркивается индивидуальная свобода человека, ответственность, субъективность. Человек при этом является личностью, управляющей своей судьбой [259].

Социальная, гражданская и политическая составляющие образования чаще всего отражены в школьных учебных программах в качестве отдельной дисциплины «воспитание гражданственности» (*éducation à la citoyenneté*), которая в разной степени может пересекаться с другими дисциплинами, такими как история, география, литература и др. Воспитание гражданственности рассматривается как область формального и неформального обучения молодежи и взрослых, основное внимание в которой уделяется социальному, гражданскому и политическому воспитанию [166]. В целом, воспитание гражданственности включает [219]:

- знать: процессы глобализации, основы создания справедливых обществ, универсальные идеи гуманизма, толерантности, межкультурной коммуникации;

- уметь: использовать критическое мышление, применять мультиперспективный подход, проводить исследования;

– владеть: навыками эмпатии, самопознания, креативности, социальной ответственности, ответственности за окружающую среду, солидарность.

Задачами гражданского воспитания (образования) во Франции являются [259]: развитие гражданственности через идентификацию обучающихся в общей социальной, культурной и политической средах; осознание проблем и возможностей, связанных с социальными, экономическими и экологическими изменениями в мире; участие в социальной и гражданской деятельности с целью развития социализации на основе чувства индивидуальной ответственности перед обществом.

Согласно ЮНЕСКО, глобальное гражданское образование включает три области: познавательную, социально-эмоциональную и поведенческую, которые имеют конкретные задачи [157]:

1) *познавательная*: научиться критически мыслить, осознавать и оценивать глобальные, региональные, национальные и локальные проблемы, а также взаимосвязь между странами и народами.

2) *социально-эмоциональная*: развивать чувство принадлежности к общему гуманистическим качествам, разделять ценности и обязанности, чувства эмпатии, солидарности и толерантности.

3) *поведенческая*: способность ответственно и эффективно действовать как на локальном, так и на национальном и глобальном уровнях с целью содействия устойчивому развитию.

В результате проведенного исследования определено, что согласно «Кодексу образования» Франции (статья L. 111-1), за исключением передачи знаний, основной задачей школы является распространение среди учащихся устоявшихся государственных ценностей, а именно: уважение к равенству всех людей, свободе познания и светскости [168]. Реализация этих основных ценностей и принципов, закрепленных в Конституции Франции, осуществляется учителями, которые организуют процесс обучения и

применяют соответствующие методы обучения. Следовательно, необходимо развивать у студентов – будущих педагогов – способность к критическому осмыслению информации, поступающей из различных источников, пониманию основных событий истории и политики, а также механизмов европейской интеграции в контексте национальной культуры Франции, осознание многонациональности и культурных особенностей и т.д. [4]. Поликультурное воспитание состоит в искоренении любого проявления дискриминации, расизма и национализма, в формировании чувства солидарности и взаимопомощи между различными народами. Устоявшиеся государственные ценности во многом сходны с ценностями мировой гражданственности.

Кроме того, передача ценностей обучающимся закреплена в министерском постановлении о качестве профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава [98]. В педагогических магистратурах МЕЕФ в образовательные программы включен модуль, посвященный вопросам светского образования, устоявшимся государственным ценностям.

В исследовании выявлено, что приоритетное внимание в самом школьном образовании Франции уделяется политическому аспекту гражданственности, а именно отношению человека к власти и его способности участвовать в общественной и политической жизни [113; 112]. Образование в области гражданского образования не только опирается на другие дисциплины, например, образование в области прав человека, образование в интересах международного взаимопонимания, но и согласуется с целями образования в интересах устойчивого развития (ОУР).

Тенденции развития современного университетского образования во Франции

До 80-х годов XX века для Франции была характерна централизованная система управления высшим образованием [27]. Однако в конце XX века был принят ориентир на децентрализацию, а затем на институциональную

автономность университетов. Ставилась цель – обеспечение образовательного и культурного регионального разнообразия университетов, организация внутренней и внешней оценки качества образования. Процессы стандартизации и аккредитации образования свидетельствуют о стремлении сохранить централизованный характер развития университетского образования, однако, возможности включения регионального компонента в содержание образования и проектирование образовательных программ самими университетами создают условия для их автономности [190].

С начала XXI века в высшем образовании стран Европы основное внимание было акцентировано на установление качественного образования. В 2005 году министрами образования Европейских стран приняты Стандарты и руководства для обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG). Эти стандарты совместно с Европейским союзом студентов (ESU), Европейской ассоциацией университетов (EUA) и Европейской ассоциацией высших учебных заведений (EURASHE) были разработаны Европейской ассоциацией гарантии качества в высшем образовании (ENQA). Для обеспечения контроля качества образования в ЕС была сформирована Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании. Франция является также участником Международной организации по стандартизации (ISO). Первоочередное внимание к качеству образования уделяет и ЮНЕСКО [237]. В 2004 году состоялась конференция, организованная Международным бюро образования ЮНЕСКО, которая была посвящена теме «Качественное образование молодежи: проблемы, тенденции и приоритеты».

Стандарты качества [47] заключаются в формировании общего понимания для обеспечения качества обучения в различных странах. В связи с этим, стандарты качества ESG определяют общие принципы обеспечения качества образования на европейском, национальном и институциональном уровнях, способствуют совершенствованию качества высшего образования в

образовательном пространстве ЕС, содействуют мобильности студентов и преподавателей внутри страны и за рубежом.

Таким образом, во Франции очевидны тенденции развития высшего образования, связанные с международной (ЮНЕСКО) и европейской политикой развития высшего образования: стандартизация и качество образования, академическая мобильность, транспарентность и доступность образования, международные компоненты содержания в образовании, международное признание академических степеней, званий и квалификаций и т.д.

С конца XX века процессы интеграции во многом преобразовали действующую систему образования Европейских стран, в частности Франции, где наблюдаются тенденции реализации общеевропейского принципа интернационализации образования [267] и сближение с общеевропейскими образовательными стандартами. Интернационализация образования рассматривается как возможность международного сотрудничества и партнерства университетов, открытию филиалов университетов в зарубежных странах, создание совместных образовательных программ, участия в международных рейтингах с целью конкурентоспособности образовательных практик. Таким образом, «национальный суверенитет» в образовательной политике Франции теряет свою силу, т.к. все большее влияние на систему образования страны оказывают европейские интеграционные процессы и международные тенденции [96]. Международные организации играют важную роль в развитии образования, стимулируя реформы и преобразуя образовательную политику стран-участников Болонского процесса, отмечает французский исследователь [162].

К результатом интернационализации университетского образования во Франции можно отнести создание единой университетской системы степеней и званий, принятие международных стандартов качества образования, установление единой номенклатуры уровней образования (на основе

Международной стандартной классификации образования, принятой ЮНЕСКО в 2011 году), а также классификации областей профессиональной подготовки в высшем образовании в соответствии с международными стандартами, квалификационных рамок (напр. Всеобъемлющая рамка квалификаций ЕПВО, Европейская рамка квалификаций для образования в течение всей жизни).

Конкурентоспособность университетов на мировой арене также способствует развитию интернационализации и привлечения иностранных студентов. По данным на 2022 год университет Сорбонна и университет Париж-Сакле находятся в первой сотне вузов в мировом рейтинге университетов QS (QS World University Rankings) и в глобальном рейтинге университетов (The Times Higher Education World University Rankings). В Шанхайском рейтинге университетов (Academic Ranking of World Universities, 2022) университет Сорбонны находится на 16 позиции, университет Париж-Сакле входит в первые 50 вузов мира, а в интервале 101-150 включены университет Экс-Марсель и Страсбургский университет.

Интернационализация способствует созданию партнерской сети университетов из разных стран, преимущественно европейских [183]. Например, Университет Экс-Марсель имеет партнерскую сеть с вузами разных стран на пяти континентах, среди которых вузы европейских стран: Италии Германии, Испании, Бельгии и др. Однако ведущие университеты могут иметь более широкие международные связи. Например, Парижский Университет Пантеон-Сорбонна, насчитывает партнерскую сеть из 390 учреждений, расположенных в 78 странах мира. Многие университеты Франции сотрудничают с ассоциацией Кампус Франс (Campus France), целью которой является популяризация французского образования за рубежом, создание условий для прохождения студентами стажировки за рубежом, обучения по программам подготовки двойных дипломов (cotutelle), а также для краткосрочных исследований в учебных и научных лабораториях зарубежных институтов.

С целью обеспечения мобильности студентов и преподавателей реализуется ряд программ ЕС в сфере высшего образования, повышения квалификации, образовательных программ непрерывного обучения, научных обменов. Университеты Франции участвуют в программах мобильности: программа мобильности «TEMPUS» и «Erasmus+», Рамочные программы ЕС и др. Программа «Erasmus Mundus Joint Masters» способствует интернационализации европейского магистерского образования.

Исследование показало, что интернационализация университетского образования во Франции имеет не только европейский вектор развития, но целенаправленно реализуется в направлении сохранения и развития франкофонии. По данным Министерства Европы и иностранных дел количество франкофонов на пяти континентах составляет 300 миллионов человек и охватывает 33 страны [171].

В качестве примера педагогической магистратуры, связанной с процессом интернационализации образования во Франции, можно привести образовательную программу «Открытость для международного сообщества» («Ouverture à l'international»). Программа продолжительностью 2 года предназначена для подготовки воспитателей детских садов и учителей начальной школы. Обучение проводится в Национальных высших институтах INSPE в Амьенской Академии совместно с Пикардийским университетом им. Ж. Верна. Около половины учебных дисциплин изучаются на английском языке. Особенность организации магистерской педагогической подготовки во Франции – это организация ее на основе сетевого взаимодействия партнеров – Национальных высших институтов INSPE с региональными университетами.

Основным методологическим принципом в педагогическом образовании Франции является компетентностный подход, содержание образования строится в форме модульного обучения. В соответствии с этим определена «профессиональная компетентность» – как подтверждение совокупности знаний, умений, практических навыков и способностей

личности, которые необходимы для успешной реализации профессиональной деятельности [34; 35].

В проведенном исследовании выявлена новая тенденция развития педагогического образования во Франции – это создание вариативной подготовки будущих педагогов на базе Высших институтов INSPE при университетах с усилением воспитательного компонента, направленного на формирование «активного участника социальной жизни» своей страны [112; 117, 200].

Современное высшее образование Франции, характеризующееся «массовостью», направлено на предоставление широких возможностей каждому к высшему образованию, отмечается в исследовании российского автора Закирьяновой А.Х. [48]. Реализация принципа равного доступа для всех может быть достигнута при организации индивидуализации обучения в образовательном процессе, а также при создании условий для реализации «гибкого обучения» (*apprentissage flexibles*), учитывая современные цифровые технологии [153; 218]. Цифровые технологии, с одной стороны, расширили возможности работы с информацией, но с другой стороны, способствовали развитию клипового мышления у молодого поколения [154; 119]. Роль педагога (учителя) в условиях применения цифровых технологий заключается в том, чтобы научить учащихся концентрироваться, уметь слышать других, критически анализировать используемые источники информации и т.д. [153, 199]. Современные реалии французского университетского образования требуют от студентов развитие способностей самоорганизации, самомотивации, лидерских умений и ответственности. Эти способности реализуются и продолжают развиваться в условиях индивидуализации образования, студентоцентрированного обучения.

Провозглашённая задача развития инновационного высшего образования в странах-участниках Болонского процесса реализуется во Франции в рамках закона № 2020-1674 от 2020 года «О программировании

научных исследований на 2021-2030 гг. [206] и положений, касающихся научных исследований и высшего образования». Создаются комплексные «университетские инновационные центры» (rôle universitaire d'innovation, PUI) [230], которые должны стать результатом сетевого взаимодействия высших учебных заведений, научно-исследовательских учреждений, местных органов власти, бизнес-инкубаторы и др. «Центры конкурентоспособности» (rôles de compétitivité). отвечают за экономическое развитие и внедрение инноваций. Они объединяют по определенной тематике научных исследований малые, средние/крупные предприятия, университетские исследовательские и учебные лаборатории. Задачами университетских инновационных центров являются: повышение уровня информированности и подготовка студентов к предпринимательству, обеспечение высокого качества инновационных проектов, проводимых студентами и преподавателями-исследователями. Министерство высшего образования и научных исследований Франции включило в список университетов со статусом пилотных учреждений высшего образования, в которых созданы инновационные центры, следующие университеты [230]:

1. Нормандский Университет (Normandie Université);
2. Университет Сорбонна (Sorbonne Université);
3. Университет Клермон-Овернь (Université de Clermont-Auvergne);
4. Университет Монпелье (Université de Montpellier);
5. Страсбургский университет (Université de Strasbourg).

В пилотных инновационных университетах Клермон Овернь, Страсбурга, Монпелье организованы магистерские педагогические образовательные программы.

В университете Клермон-Овернь создана программа магистерской подготовки педагогов «Магистр гуманитарных наук» (master Humanités). Программа направлена на реализацию идеи «цифровой революции сквозь призму гуманитарных наук» и представляет собой междисциплинарный

проект, осуществляемый разными факультетами университета (иностранных языков, филологическим, гуманитарных и общественных наук), а также с исследовательским центром университета (Дом наук о человеке) и Высшими национальными институтами INSPE. Главной задачей магистерской программы является подготовка профессионалов для сферы образования в междисциплинарной области (психология, иностранные языки, география, науки об образовании и физическая культура и спорт).

В инновационном университете Монпелье реализуется магистерская программа педагогического образования «Общее образование в профессиональных лицеях» (Enseignement généraux en lycées professionnels). Магистратура готовит преподавателей для профессиональных лицеев. Они могут преподавать, согласно французским традициям, сразу две дисциплины «история и география», «испанский/английский язык и филология». В содержание образовательной программы включен специализированный модуль «Обучение взрослых (иностранные языки и филология)».

В инновационном Страсбургском университете организована подготовка преподавателей в двух направлениях педагогических магистратур – «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки (MEEF)». Индивидуальные траектории могут быть реализованы в рамках одной области или в рамках направлений профессиональной подготовки при возможном переходе на другие профессиональные специализации. Списки профессиональных специализаций (nomenclature) регулярно обновляются и официально утверждаются министерскими распоряжениями для педагогических магистратур «Науки об образовании» (Master Science de l'éducation) или «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (MEEF).

Успешная деятельность инновационных пилотных университетов [256] способствует тому, в рамках программы «Франция-2030» дополнительно планируется создать двадцать университетских инновационных центров.

Современная образовательная политика во Франции связана с развитием европейской интеграции. Болонский процесс влияет на задачи реформирования и тенденции развития университетского образования в стране начале XXI века. Модель двухгодичной магистратуры во Франции возникла в результате развития Болонского процесса. Установлены тенденции, которые влияют на организацию университетского образования, в том числе магистерского образования:

– *инновационность*: создание комплексных университетских исследовательских инновационных центров как результат сетевого взаимодействия университетов с различными партнерами [114; 243];

– *интернационализация*: появление международных магистерских образовательных программ, признание магистерских академических степеней, званий и квалификаций в других странах; развитие академической мобильности студентов, стажировок в других странах и др. [259; 162; 200];

– *фундаментализация*: усиление междисциплинарного характера получаемых теоретических знаний в ответ на вызовы образования в интересах устойчивого развития [220; 178];

– *практикоориентированность*: организация практик (стажировок) в период профессиональной подготовки и усиление значимости профессионального опыта студента, полученного до начала обучения по профессиональной программе в университете. Вовлечение студентов в волонтерскую социально- и профессионально-значимую деятельность [178; 255];

– *технологизация и цифровизация*: развитие «сервисных компетенций» студентов с применением цифровых образовательных технологий, развитие коммуникативных компетенций и готовности к инновационной деятельности студентов средствами проектной деятельности. Развитие дистанционного обучения, преобладание гибридной формы обучения в университетах, создание цифровой образовательной среды, трансформация роли педагога в

условиях цифровизации образования: появление ментора, тьютора, координатора и т.п. [109; 119];

– *инклюзивность* стремление к созданию условий равного доступа к высшему образованию и поддержка в процессе обучения в университете студентов, которые различаются социально-экономическим положением, профессиональным, культурным и образовательным опытом [217];

– *студентоцентрированность* в современном университетском образовании Франции в условиях цифровизации образования требует применения в организации обучения принципов индивидуализации, персонализации и персонификации обучения [191; 196; 211].

– *индивидуализация*: создание условий для выбора направлений профессиональной подготовки и векторов саморазвития студента, психолого-педагогическая поддержка студента, организация тьюторства на протяжении всего периода обучения в университете [148;198].

В педагогической подготовке студентов в университетском образовании усиливается роль воспитательной деятельности в развитии педагогической культуры будущего преподавателя (учителя), его нравственных качеств осознания им ценностно-смыслового содержания педагогической профессии, его роли в распространении ценностей глобализации и устойчивого развития, развитие его эмоционального интеллекта, эмпатии, рефлексии, критического мышления, психологической компетентности, лидерских умений. Развитие его способности к самоорганизации и управлению собственной учебной и профессионально-педагогической деятельностью, а также деятельностью его обучающихся, развитие гибкости и системности мышления, адаптивности и креативности.

В исследовании установлено, что важность реализации принципов индивидуализации, персонализации и персонификации в университетском педагогическом образовании обусловлена проблемами в школьном образовании, которые связаны с массификацией и гетерогенностью классов

и, как следствие, необходимостью подготовки будущих педагогов к организации индивидуализации обучения в профессиональной педагогической деятельности в школе [210].

1.4. Реформирование магистерского образования в университетах Франции в начале XXI века

В параграфе представлены результаты исследования основных изменений в магистерском образовании во французских университетах в начале XXI века. Показаны основные причины развития магистерского образования в форме двухгодичной магистратуры «Мастёр» (Master) в современных университетах и появления магистерского педагогического образования.

В основе реформирования и реструктуризации системы высшего образования Франции легли международные документы. основополагающим документом по сближению архитектуры высшего образования на международном уровне стала Болонская Декларация. Документами в плане сближения систем европейского университетского образования выступили: Великая Хартия университетов, Лиссабонская Конвенция, Сорбонская Декларация, Всемирная Декларация ООН и др.

Болонский процесс, дата подписания которого признана официальной датой сближения системы высшего образования стран Европы, стал вектором национальных образовательных реформ во Франции. В результате развития Болонского процесса в университетском образовании Франции была создана трехуровневая подготовки: **Лиценциат-Магистратура-Докторантура (ЛМД/LMD-система, Licence-Master-Doctorat).**

В результате принятых новых ориентиров в образовании в 2000 году был разработан Кодекс образования (Code de l'éducation), регламентирующий деятельность народного школьного и высшего образования Франции. В документе определена классификация и категории

имеющихся вузов во Франции, зафиксированы правила обучения и присвоения степеней по окончании лиценциата, магистратуры и докторантуры. В ходе проведения исследования были обоснованы периоды реформирования университетского образования во Франции.

1. Первый период реформ (1999-2004 гг.). Это период первых реформ по гармонизации высшего образования, появление системы трехуровневого университетского образования, официальное признание и документальное закрепление магистерской степени «Мастэр» (Master). Современная магистратура разных направлений подготовки в университетах Франции появилась путем реструктуризации и переименования бывших ранее дипломов и степеней. До реформы, связанной с Болонским процессом, во Франции существовал диплом и степень магистра Мэтрíz (Maîtrise), которая присуждалась по окончании *одногодичной* магистратуры. Во французских университете до проведения этих реформ существовало два национальных диплома [253]:

- диплом о специальном высшем образовании (DESS), в результате защиты магистерской диссертации в области профессионального образования для дальнейшего трудоустройства по специальности;

- диплом об углубленном образовании (DEA), целью которого была подготовка специалистов в области научных исследований для продолжения обучения в докторантуре.

В 1999 году создана новая магистратура с названием Мастэр (Mastaire) [236]. Подготовка в новой двухгодичной магистратуре осуществлялась с присвоением диплома Maîtrise (по окончании первого года обучения) и дипломов об углубленном высшем образовании (DEA) или о специальном высшем образовании (DESS) после второго года обучения (см. табл. 3). Для наибольшего приближения с единой университетской системой подготовки в других европейских странах французская степень «Mastaire» Министерским

постановлением № 2002-480 от 08.04.2002 была переименована в «Master» [139].

Как показало проведенное исследование, Указом министра национального образования Франции № 2002-481 от 08.04.2002 «Об университетских званиях и степенях и национальных дипломах» магистратура была официально зафиксирована в качестве второго уровня университетского образования, направленного на формирование как профессиональных, так и исследовательских компетенций [140]. Декретом № 2002-482 от 8 апреля 2002 году французским правительством официально закреплены три уровня университетского образования, среди которых впервые вводился уровень двух-годичной магистратуры разных направлений подготовки, установлены правила получения соответствующих степеней, принята международная номенклатура степеней и др. [141].

Таблица 3. Структура университетского образования во Франции до и после LMD-реформы.

Год	Уровень образования, выдаваемый диплом или степень до LMD-реформы (до 2002 г.)		Уровень образования и степень после LMD-реформы (после 2005 г.)
8		Докторантура, степень доктора философии (Doctorat)	Докторантура, степень доктора философии (Doctorat)
7			
6			
5	Диплом о специальном высшем образовании (DESS)	Диплом об углубленном высшем образовании (DEA)	Магистратура, степень Мастэр (Master)
4	Диплом Мэтрíz (Maîtrise)		
3	Лицензиат, степень Лисáнс (Licence)		Лицензиат, степень Лисáнс (Licence)
2	Диплом об общем университетском образовании		
1	(DEUG)		
	Бакалавриат, диплом о полном среднем образовании во Франции (Baccalauréat)		

Согласно Постановлению от 25.04.2002 и Декрету № 2002-604 были определены конкретные условия присвоения степени Мастэр. Эту степень начали присваивать [100; 142]:

- обладателям диплома об окончании магистратуры;

- обладателям дипломов об углубленном (DEA) и специальном высшем образовании (DESS);
- обладателям диплома инженера (diplôme d'ingénieur) в соответствии со статьей L. 642-1 Кодекса об образовании;
- обладателям государственных дипломов аналогичного уровня, указанных в перечне, установленном министром высшего образования Франции.

Полный переход французских университетов на трехуровневую систему высшего образования произошел к 2005 году [18]. Таким образом, магистратура во Франции в начале XXI века становится второй ступенью университетского образования и направлена на формирование как профессиональных, так и исследовательских компетенций.

2. Второй период (2005-2010 гг.) развития магистерского образования связан с модернизацией системы образования Франции, направленной на изменения в управления университетами, развитием их автономии и «мастэризации» педагогических кадров, для которых стали организовывать подготовку в магистратурах в университетах с присвоением степени Мастёр.

Закон № 2005-380 от 23.04.2005 «О руководстве и программировании будущей школы» установил ориентир на модернизацию образования во Франции [201]. Определено включение Франции в единое европейское образовательное пространство, и как следствие, приближение к общеевропейским стандартам качества образования [188].

Закон министра Франции Valérie Pécresse № 2007-1199 от 10.08.2007 «О правах и ответственности университетов», называемый «законом об автономии университетов», предусматривал переход от централизованного управления вузами Франции Министерством образования к автономии университетов [202]. Приоритетным направлением в деятельности университетов стало повышение уровня подготовки молодежи во Франции,

совершенствование профессиональной подготовки студентов и содействие трудоустройству выпускников [255; 120]. Автономия университетов позволила создать многочисленные профессиональные специализации магистратур.

До проведения вышеперечисленных реформ во Франции подготовка педагогов, а также работников и управленческих кадров для сферы образования осуществлялась в Институтах университетского типа по подготовке учителей (IUFM), созданных в 1990 году [119]. В этих институтах проводилось обучение как будущих учителей начальной, средней и старшей школы, так и преподавателей вузов. Студенты, имеющие степень Лисанс после первого трехлетнего цикла университетского образования, могли поступать в Институты университетского типа по подготовке учителей IUFM, обучение в которых длилось только один год. По окончании этой одногодичной подготовки и после успешной сдачи конкурсного экзамена на занимаемую педагогическую должность выпускнику присваивался статус учителя-стажера.

В начале 2000-х годов в европейском образовании усилилась тенденция автономии деятельности учителей. В 2008 году были получены результаты международного исследования об ответственности и автономии учителей в Европе («Les responsabilités et l'autonomie des enseignants en Europe») [245]. Рассмотрены результаты образовательной политики, которая была направлена на расширение обязанностей учителей, роль учителей в реализации школьных программ, их условия труда, включая учебную нагрузку, возможности повышения квалификации и системы оценивания результатов деятельности учителей.

В 2010 году состоялась реформа педагогических магистратур в направлении «мастэризации» (mastérisation) педагогического образования [239]. Ключевая идея реформы заключалась в организации наиболее полной подготовки педагогов в рамках сотрудничества между классическими

университетами и Институтами университетского типа по подготовке учителей (IUFM) [170]. Доступ студентов к конкурсному экзамену, дающего право на преподавание в учебном учреждении, стал возможен только после окончания 2-х годичной магистратуры. До 2013 года конкурсный экзамен по профессии проводился на втором году обучения в магистратуре. Письменную часть студенты сдавали в начале учебного года, а устную – в июне. Длительность педагогической практики (стажировки) составляла всего лишь 108 часов.

Вместе с тем, как показывает исследование, подготовка кадров в Институтах IUFM при университетах подвергалась критике [94; 95; 227; 235; 163]. Была очевидна проблема – недостаточная практическая подготовка студентов, что обнаруживалось в первые годы работы в школе в качестве стажера (*fonctionnaire stagiaire*).

В 2010 году было официально объявлено о создании единого европейского пространства высшего образования (ЕПВО) [217]. Государством готовились новые реформы по преобразованию системы университетского педагогического образования. В 2012 году предлагалась поэтапная реорганизация институтов IUFM при университетах.

3. Третий период реформ (2013-2017 гг.): это период радикальных изменений магистерского педагогического образования, когда происходит реорганизация Институтов университетского типа по подготовке учителей (IUFM) при университетах, и создание нового профессионального направления педагогической магистратуры.

После вступления в силу Закона № 2013-595 от 08.07.2013 «О руководстве и программировании для реорганизации школы Республики», утвержденного министром Vincent Peillon, произошли существенные изменения в педагогическом образовании Франции [203]. Были реорганизованы Институты IUFM в Высшие школы по подготовке педагогических кадров (Высшие школы профессората и образования, *Écoles*

supérieurs du professorat et de l'éducation, ESPE) при университетах. Высшие школы ESPE – результат объединения Институтов IUFM, факультетов классических университетов и ректората, т.е. академической инспекции. Высшие школы ESPE должны были готовить учителей для начальной и средней школы, кадров управленческого звена в системе образования, а также преподавателей вузов и научно-педагогических работников. Кроме того, Высшие школы ESPE при университетах должны были повышать квалификацию педагогов в рамках непрерывного образования. Подготовка учителей увеличилась на один год, было обновлено содержание педагогической подготовки в магистратуре [42].

27 августа 2013 года совместным постановлением Министерства образования и Министерства высшего образования и исследований было создано новое профессиональное направление подготовки педагогической магистратуры [103]. Наряду с традиционным направлением подготовки в университетах под названием «Науки об образовании», сформированного во второй половине XX века [63], было создано новое профессиональное направление педагогической магистратуры – «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, MEEF).

В 2013 году произошли изменения и в организации конкурсного экзамена по профессии: он был перенесен на конец первого года обучения в магистратуре. Письменную часть экзамена студенты сдавали в апреле, а устную часть – в июне. Теории педагогики и дидактике дисциплин отводилась большая часть содержания экзамена. Подготовка студентов на первом курсе магистратуры включала в себя изучение теоретических педагогических знаний и непосредственную подготовку к конкурсному экзамену по профессии. Только в случае успешной сдачи экзамена студенты переходили на второй курс обучения в магистратуре в статусе стажера, который мог работать в учебном заведении на полставки, совмещая обучение в магистратуре. Второй год обучения в магистратуре включал работу

магистрантов в качестве стажеров в учебном учреждении, дальнейшее изучение педагогической теории и методики обучения в университете и в Высшей школе ESPE, а также проведение магистерского исследования и подготовку к защите магистерской диссертации.

Постановлением от 22 января 2014 года [99] были установлены правила получения национальных дипломов и степеней первого и второго уровня университетского образования: общеобразовательный Лисáнс, Лисáнс в профессиональной деятельности, степень Мастэр. Установлен единый национальный диплом магистратуры без разделения на профессиональное и научное направления обучения. Были определены области подготовки, по которым ведется обучение в университетах в соответствии с международными стандартами, по которым ведется обучение в университетах:

- Искусство, филология, языкознание (Arts, lettres, langues);
- Право, Экономика, управление (Droit, économie, gestion);
- Гуманитарные и социальные науки (Sciences humaines et sociales);
- Наука, технологии, здравоохранение (Sciences, technologies, santé).

В результате принятия Закона № 2016-1828 от 23.12.2016 «Об адаптации второго уровня университетского образования к ЛМД-системе» изменились правила по приему абитуриентов в магистратуру [204]. Цель закона состояла в создании магистратуры, соответствующей общепринятым европейским стандартам [45].

В результате реформы 2016 создана целостная двухгодичная магистратура, включающая четыре семестра. Вместе с тем особенностью педагогической магистратуры являлся переход на второй курс магистратуры: магистрант мог иметь статус учителя-стажера, уже работающего в учебном заведении, на основе конкурсного отбора по итогам сдачи экзамена по профессии на первом курсе. У магистрантов, не прошедших конкурсный

отбор на первом году обучения в магистратуре, после собеседования оставались три альтернативные возможности:

- продолжить обучение на 2 курсе педагогической магистратуры MEEF по той же программе обучения (без прохождения стажировки), при условии повторной подготовки к конкурсному экзамену;

- продолжить обучение на 2 курсе педагогической магистратуры MEEF по другой образовательной программе (без прохождения стажировки), при условии повторной подготовки к конкурсному экзамену по выбранной специализации;

- поступить в новую магистратуру непедагогического профиля на первый курс.

Для создания неделимой двухлетней подготовки в магистратуре университетам было предоставлено право проводить конкурсный отбор при поступлении на 1 курс магистратуры, отменив конкурсный экзамен при переходе на второй курс. Таким образом, была достигнута цель реформы – создать полноценное обучение в единой двухгодичной магистратуре. Декретом № 2017-854 от 09.05.2017 были предусмотрены также новые требования подготовки профессорско-преподавательских кадров [143].

4. Четвертый период (2019-2023 гг.): реформирование бакалавриата (экзамен по окончании старшей школы во Франции), профессионального лиценциата разных направлений подготовки и магистратур, новая реорганизация Высших школ ESPE при университетах.

В результате вступления в силу Закона № 2019-791 от 26.07.2019 «О школе доверия» произошло реформирование организации бакалавриата, Лисáнс и магистратуры, была заменена национальная номенклатура уровня дипломов и степеней на номенклатуру, основанную на Международной стандартной классификации образования, установленной ЮНЕСКО в 2011 году [205].

Реформа преследовала политическую и экономическую цели и заключалась в обеспечении более «однородного образования» на всей территории Французского государства. В результате принятия Закона о школе доверии были приняты следующие меры [194]:

– укрепление традиций «французского государственного образования». Государственное образование во Франции стало обязательным с 3 до 18 лет, введено обязательное размещение европейских и французских флагов во всех классах, девиза и гимна Франции, введение школьной формы (на локальном уровне и по усмотрению руководства учебного учреждения).

– экономия бюджетных средств с целью сокращения расходов путем найма педагогических ассистентов (студентов лицензиат 2 курса) и студентов, обучающихся в формате «альтернанс».

– усиление министерского контроля над образовательными учреждениями и над содержанием обучения с целью обеспечения централизованной традиционной системы обучения, создания «однородного» одинакового образования на всей территории страны.

– дифференциация школьных учреждений в результате территориальной и социально специализации школьных учреждений. Ввиду невозможности предоставлять все варианты обучения в одном учреждении, индивидуализация образования (по разным признакам) обуславливает их дифференциацию.

Возможности индивидуализации в университетском магистерском образовании могут быть реализованы, если в университет приходят учиться абитуриенты, которые готовы к проявлению самостоятельности, ответственности, осознанному выбору. В связи с этим, мы приводим в исследовании данные о результатах реформ на предыдущих магистратуре ступенях образования во Франции.

Реформа получения диплома бакалавриата

До реформы 2019 года подготовка к экзамену на получение диплома бакалавриата (baccalauréat, bac) об окончании полной средней школы осуществлялась по трем направлениям подготовки в старших профильных классах лицеев: естественные науки (S); социально-экономическое направление (ES); литература (L).

Начиная с 2019/2020 учебного года вышеперечисленные направления в лицеях были отменены. С этого времени все учащиеся французской начальной школы изучают семь общих предметов: французский язык, история-география, нравственное и гражданское образование, естественнонаучное образование, математическое образование, иностранные языки, спорт. В старших классах лицеев ученикам необходимо выбирать три предмета для углубленного изучения среди двенадцати предложенных. Каждый предмет преподается 4 часа в неделю. В выпускном классе учащиеся должны выбрать *два предмета* для сдачи экзамена бакалавриат, которые им будут преподавать по 6 часов в неделю [152]. Таким образом, очевидна тенденция на усиление индивидуализации обучения старшеклассников, формирование их более осознанного отношения в дальнейшем профессиональном выборе, развитие самостоятельности, ответственности и автономности при принятии решений.

Реформа лиценциата

При создании ЛМД-системы в высшем образовании Франции существовало два вида степени Лисáнс: Лисáнс общеобразовательного направления (licence) и Лисáнс профессионального направления: один год обучения (licence professionnelle) [97]. Степень Лисáнс профессионального направления выдавалась с целью быстрого трудоустройства и вхождения в профессиональную деятельность. Однако поступление в магистратуру после Лисáнс профессионального направления согласно Кодексу об образовании Франции не предусматривалось [104].

Начиная с 2021 года, во Франции ведется набор в университетские технологические институты (IUT) с присвоением нового диплома Бакалавра

технологического университета (BUT). Обучение длится три года и соответствует количеству кредитов уровня Лисáнс (180 кредитов). Данный диплом интегрировал обучение уровня Лисáнс профессионального направления и университетского диплома технологического образования (DUT). Диплом ориентирован, главным образом, на вхождение в профессиональную деятельность, однако, есть дает возможность продолжения обучения в магистратуре.

Реформа педагогической магистратуры

В результате принятия Закона «О Школе доверия» в июле 2019 года произошла новая реорганизация Высших школ ESPE в Национальные высшие институты по подготовке педагогических кадров (досл. Национальные высшие институты профессората и образования, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, INSPE) при университетах.

Данные институты являются частью университетов (composantes univertstaires), которые готовят студентов к получению степени магистра в области преподавания, образования и профессиональной подготовки и к сдаче национальных конкурсных экзаменов в рамках обучения в педагогических магистратурах, а также предлагают начальное и непрерывное образование, ориентированное на профессии в области преподавания и обучения (подготовка тьюторов, инклюзивное образование, цифровое образование, здравоохранение, образование в интересах устойчивого развития, раннее детство, культурное посредничество и образование и т.д.).

Целью реорганизации стало возвращение институтов INSPE в ведомство Министерства высшего образования, исследований и инноваций, а также обеспечение качественного образования по педагогическим профессиям на всей территории страны [242]. Суть данной реформы – сформировать целостную и одинаковую эффективную двухлетнюю магистерскую педагогическую подготовку на всей территории страны, расширить сеть международного партнерства в рамках академической

мобильности и международной открытости, уделить внимание подготовке учителей-стажеров.

С начала 2019 учебного года во Франции внедрен новый проект «Подготовка учителя XXI века» для будущих воспитателей, учителей и главных консультантов в сфере воспитания. Проект определяет содержание обучения в Национальных высших институтах INSPE, цели, направления профессиональной подготовки, компетенции, уровень владения компетенциями по окончании магистратуры MEEF.

Реформа 2019 года университетского образования основана на принципах организации академического обучения, «мастэризации» педагогического образования (организация подготовки педагогических кадров со степенью магистра), и обучения в форме «альтернанс» (официальное совмещение работы в образовательном учреждении в качестве стажера и обучения в Национальных высших институтах INSPE при университетах).

Реформа 2019 года внесла изменения в организацию магистратуры MEEF как целостной магистратуры. В 2021-2022 учебном году экзамен по профессии был перенесен на второй год обучения в магистратуре: письменная часть – в апреле, а устный экзамен – в июне. Магистратура MEEF включает 800 часов подготовки за 2 года в Институтах INSPE при университетах, без учета времени на стажировку. На 1 году обучения стажировка длится от 4 до 6 недель в учебном учреждении. Стажировка при этом проходит в первом и во втором семестре, в течение которой студент наблюдает за проведением занятий опытных педагогов и получает педагогическое сопровождение. На втором курсе магистратуры студенты самостоятельно проводят уроки, работают с классом. В магистратуре MEEF возможен вариант обучения «альтернанс», характеризующийся чередованием учебных и рабочих дней. Таким образом, студенты преподают в образовательном учреждении треть времени и получают заработную плату, время также отведено на обучение в институтах INSPE при университетах.

Не менее половины объема учебного времени занимает изучение базовых теоретических дисциплин, значительную часть учебного времени отводится на изучение педагогических дисциплин (общая педагогика, педагогические технологии, стратегии управления классом и др.). Некоторое время посвящено анализу практики (стажировки) и проведению научным исследованиям. Десятая часть от общего количества часов, отведенных на теоретическую подготовку, посвящена изучению территориального контекста и инновациям каждого института INSPE при университете.

Установлено, что среди общего количества часов, отведенных на теоретическую подготовку в магистратурах MEEF1-й степени (подготовка воспитателей и учителей начальных классов), содержание обучения распределяется следующим образом: не менее 55% отведено на изучение фундаментальных знаний (чтение, письмо, счет, передача устоявшихся государственных ценностей, уважения к другим). Не менее 20% от общего времени изучается общая педагогика, универсальность (поливалентность) воспитателя / учителя в плане преподавания нескольких дисциплин, а также стратегии управления классом. Не менее 15% посвящено анализу педагогической стажировки и проведению исследованиям. Оставшиеся 10% часов отводится на изучение территориального контекста региональных особенностей и инноваций в конкретном институте INSPE при университете.

В магистратурах MEEF 2-й степени, в которых проходит подготовка учителей средней школы (лицеи и коллѐжи) во Франции, количество часов распределено с некоторыми изменениями: не менее 45% от общего количества часов отведено на изучение фундаментальных знаний, не менее 30% времени посвящено изучению стратегиям эффективного обучения, управления классом и методов оценивания, 15% отведено на анализ практики и 10% на изучение инноваций и территориального контекста. Обучение в магистратурах MEEF «Руководство образованием» (в основном, подготовка главных советников по воспитанию) построено следующим образом: не менее 45% от общего количества часов изучается концепция образования,

30% – эффективность воспитательной деятельности. Остальное время посвящено анализу педагогической стажировки, проведению исследований и изучению инноваций конкретного института INSPE при университете.

Обучение на втором курсе магистратуры – практикоориентированное и включает организацию педагогической практики, подготовку магистерской диссертации с последующей ее защитой и получением степени магистра, а также подготовку к конкурсному экзамену по профессии. При этом подтверждение должности преподавателя (titularisation) и работа в качестве государственного стажера возможна только после окончания магистратуры, а не во время обучения на втором курсе, как это было раньше.

Реформа 2019 года уделяет большое внимание предпрофессиональной (préprofessionnalisation) или допрофессиональной подготовке (см. рис. 1).

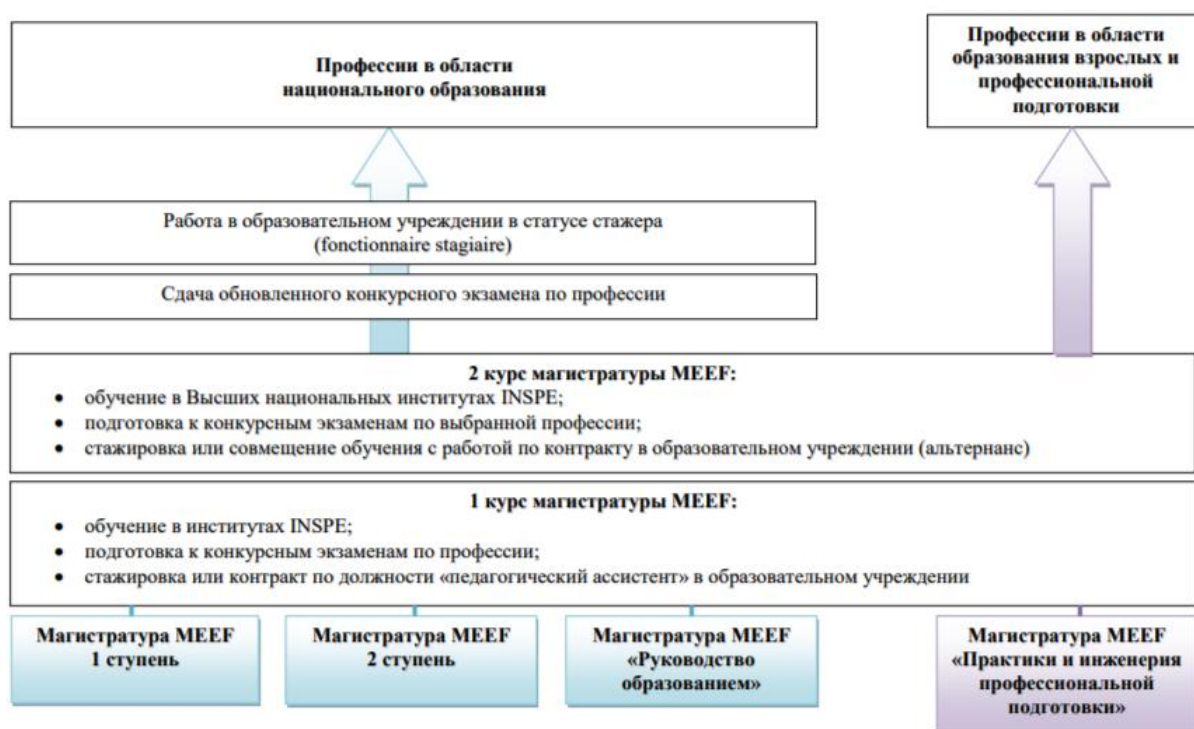


Рис 1. Организация подготовки педагогических кадров в магистратурах MEEF «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (начиная с 2021-2022 учебного года).

На новую должность педагогического ассистента (assistant d'éducation) ведется набор студентов второго курса лицензиата для работы в

образовательном учреждении по контракту на три года [126]. Таким образом, магистранты, выполняя с лиценциата роль ассистента в учебном заведении, будут иметь уже значительный опыт педагогической деятельности. Ассистент, обучаясь на втором курсе лиценциата, не только наблюдает за учебным процессом, но и участвует в консультировании учеников при выполнении домашнего задания, в предоставлении педагогической помощи по учебному предмету. На 3 курсе лиценциата студент принимает участие в учебном процессе совместно с педагогом. И на третьем году работы в качестве ассистента (и соответственно на первом курсе обучения в магистратуре M1) он полностью берет на себя ответственность по работе с классом. Основными задачами педагогического ассистента являются: помощь преподавателю, сопровождение обучающихся в образовательном процессе в течение учебного года, обеспечение интеграции учеников с особыми потребностями, взаимодействие с учениками (наблюдение за дисциплиной, участие в различных школьных мероприятиях), а также взаимодействие с родителями обучающихся.

Таким образом, на основе проведенного анализа поэтапного развития магистерского образования в начале XXI века было выделено четыре периода реформирования высшего образования во Франции:

- первый период (1999-2004 гг.) – реформа по сближению систем высшего образования: создание трехуровневой университетской подготовки;
- второй период (2005-2010 гг.) – внедрение педагогической магистратуры как обязательного этапа профессионального педагогического образования;
- третий период (2013-2017 гг.) – создание профессиональных педагогических магистратур при университетах;
- четвертый период (2019-2023 гг.) – реформирование содержания педагогической магистратуры и процедур организации конкурсного экзамена на педагогическую должность как проявление индивидуализации.

Болонский процесс привел к изменению структуры и организации университетской подготовки во Франции в рамках трехуровневой системы

высшего образования [138]. Политика реформирования педагогического образования во Франции в настоящее время продолжается, происходит реорганизация Национальных высших институтов INSPE, создаются экспериментальные и пилотные университеты, в которых открываются педагогические магистратуры [108].

Выводы по главе I

В диссертационном исследовании методологической основой исследования является культурологический и аксиологический подходы. Наряду с культурологическим подходом в исследовании применялись элементы социологического и политологического анализа.

В исследовании выявлено, что принцип студентоцентрированности в современном университетском образовании Франции в условиях цифровизации образования способствует реализации индивидуализации, персонализации и персонификации обучения.

В результате анализа содержания понятий «автономия», «персонализация» и «персонификация» выявлена их связь с основным понятием в нашем исследовании – «индивидуализация». Оно неоднозначно используется в российском и французском педагогических сообществах. Мы отмечаем взаимосвязь этих понятий, использование которых зависит в образовательном дискурсе от контекста.

В исследовании установлено, что индивидуализация является традиционным принципом в организации обучения во Франции. Первоначально «индивидуализация» означала «дифференциацию» по индивидуальным признакам с учетом личностных качеств обучающегося. Со временем, под «индивидуализацией» понимается адаптированность обучения к конкретному человеку. Часто «индивидуализация» понимается как ориентир в обучении на самостоятельность (автономию) и самоопределение каждого студента, преобразование всех компонентов образовательной среды,

в том числе, содержания обучения, педагогических технологий, которые способствовали бы саморазвитию каждого студента. Во французском педагогическом сообществе «индивидуализация» может пониматься как целенаправленная адаптация обучения к различным психолого-педагогическим характеристикам каждого студента, его возможностям, способностям и запросам, созданию условий, которые соотносятся с потребностями разных обучающихся. Кроме того, очевидна специфика в понимании «индивидуализации» некоторыми французскими исследователями, которые считают, что она должна предполагать успешную социализацию, интеграцию обучающегося в коллективную деятельность. Взаимосвязь индивидуализации с персонализацией и персонификацией становится очевидной в условиях организации индивидуализированного образования. Она предполагает дифференциацию с целью наилучшей организации учебной деятельности в гетерогенных классах и в студенческих группах в университетах.

При этом, в исследовании определено, что под «индивидуализацией» во Франции чаще подразумевают применение индивидуального подхода в обучении, «персонализация» же понимается в более широком смысле как трансформация всей системы обучения для реализации индивидуального образовательного маршрута студента, что соответствует отечественному пониманию принципа «индивидуализации».

Понятие «персонификация» связано с развитием личности, личностно-ориентированным процессом свободного выбора образовательного маршрута и путей решения задач профессионального становления.

В сущности этого понятия очевиден ориентир на самостоятельность, самоопределение каждого студента, а также на создание условий для организации содержания обучения, педагогических технологий, которые способствуют саморазвитию каждого студента в соответствии с его собственной образовательной траекторией.

Вместе с тем нечеткость в определении понятий приводит к тому, что «индивидуализация» во французской педагогической среде может означать: «социальную интеграцию» в коллектив; учебную «автономию»; «персонализацию» в проектировании образовательного маршрута самим студентом в университете; «персонификацию», в результате которой обучение перестраивается под интересы и потребности обучающегося в школе и в университете; «дифференциацию» для наилучшей практики организации учебной деятельности в гетерогенных учебных группах (классах) в условиях массовой школы;

Исследование особенностей развития образовательной политики и реформ в высшем образовании во Франции в начале XXI века показало значимость Болонского процесса, с которым сопряжены национальные реформы, направленные на сближения структур университетского образования в европейских странах. Именно во Франции в результате подписания Сорбонской Декларации был сделан первый шаг к гармонизации архитектуры высшего образования в Европе и обозначена цель по созданию ЕПВО. Спустя год эта инициатива была официально принята на международном уровне в документе Болонской Декларации. Она регламентировала сближение систем высшего образования среди стран-участниц, и постановку задач по созданию ЕПВО и обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех. 8 апреля 2002 году официально закреплены три уровня высшего образования, среди которых впервые вводился уровень двухгодичной магистратуры.

В исследовании установлено, что на задачи реформирования университетского образования Франции и, в частности, организацию университетского магистерского педагогического образования, влияют общеевропейские тенденции развития, а также факторы, связанные с национальными педагогическими традициями. К общеевропейским тенденциям относится интеграция развития высшего образования, стандартизация и качество образования, академическая мобильность,

принципы открытости и доступности образования для всех, внедрение международных компонентов в содержание образования, международное признание академических степеней, званий и квалификаций. К основным глобальным тенденциям в развитии высшего образования можно отнести: фундаментализацию, интернационализацию, технологизацию, цифровизацию и индивидуализацию образования, а также практикоориентированность, инклюзивность и инновационность в образовании.

В исследовании определены факторы индивидуализации магистерского образования: массовизация высшего образования, неоднородность обучающихся (по уровню знаний, наличию образовательного и профессионального опыта, социальному и материальному положению и др.), интернационализация магистерского педагогического образования, цифровизация образования.

На основе проведенного анализа истории развития магистерского образования во Франции в проведенном исследовании было выделено четыре периода его реформирования: 1999-2004 гг.; 2005-2010 гг.; 2013-2017 гг.; 2019-2023 гг. Современный период характеризуется реформами бакалавриата (экзамена по окончании лицея во Франции), лиценциата и магистратуры в университетах, реорганизацией Высших школ ESPE при университетах в Национальные высшие институты INSPE (Национальные высшие институты профессората и образования, *Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*, INSPE), которые осуществляют подготовку учителей в педагогических магистратурах MEEF.

Исследование показало, что организация обучения магистрантов в университетах Франции изменялась в соответствии с реформами в XXI веке. За последний десятилетний период национальные высшие институты по подготовке педагогических кадров были дважды реорганизованы. Создан новый тип комплексной профессиональной магистратуры – магистерское профессиональное педагогическое образование MEEF «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки», которая

объединила подготовку кадров для всех ступеней системы образования во Франции (материнские школы, начальные школы, коллежи, лицеи, университеты, центры непрерывного образования). В разных направлениях подготовки в одной магистратуре обучаются воспитатели, учителя, преподаватели, руководители образовательных организаций и др.

Анализ целей, задач и содержания реформ магистерского образования позволил определить основные этапы становления современной магистратуры в университетах Франции в контексте гармонизации систем европейского высшего образования. В проведенном исследовании выявлены направления изменений в образовательной политике в рамках Болонского процесса. Показаны изменения в организации магистерского образования – условий приема и перехода на следующий курс обучения, условий прохождения конкурсного отбора и присвоения статуса стажера в образовательном учреждении и др.

В исследовании выявлены и охарактеризованы тенденции развития университетского образования во Франции в контексте общеевропейской интеграции высшего образования: ориентация на качество и доступность образования, обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей, фундаментализация содержания образовательных программ, цифровизация форм организации образовательного процесса, студентоцентрированность в организации подготовки будущих педагогов, индивидуализация реализации образовательных программ, инновационность в создании комплексных педагогических магистратур.

ГЛАВА II. МАГИСТЕРСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФРАНЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

2.1. Организация магистерского педагогического образования в университетах Франции на современном этапе развития

В параграфе представлены результаты исследования организации магистерского педагогического образования в университетах Франции, а также содержания национальных конкурсных экзаменов по педагогическим профессиям в соответствии с реформами, проводимыми в 2019-2023 гг. Реформы направлены на повышение значимости практикоориентированного магистерского педагогического образования, на развитие индивидуализации в образовании, на внедрение инновационных технологий обучения и др.

Организация магистерского педагогического образования в университетах Франции на современном этапе – результат всех реформ с начала XXI века. Магистратура во Франции относится ко второму уровню высшего образования, в котором осуществляется подготовка профессионалов, способных к решению наиболее сложных профессиональных задач, а также готовых, если они пожелают, к научно-исследовательской деятельности в конкретной профессиональной сфере.

Педагогическая магистратура во французских университетах предоставляет углубленную профессиональную подготовку кадров для первоначального (*formation initiale*) и продолжающегося образования (*formation continue*), предполагает сочетание профессиональной и исследовательской подготовки будущего педагога. Степень *Master* после успешной сдачи национальных конкурсных экзаменов по профессии во Франции даёт возможность стать учителем. Выпускники магистратуры имеют право преподавать не только в начальных и средних школах Франции, но и в высших учебных заведениях страны. Магистерская подготовка

является базой для дальнейшей карьеры начинающего педагога. Данные исследовательского центра Céreq свидетельствуют, что более 70% поступивших магистрантов оканчивают обучение с получением диплома и степени магистра [221]. По данным опроса департамента информационных систем и статистических исследований Министерства высшего образования, исследований и инноваций Франции диплом магистра высоко ценится работодателями, процент трудоустройства выпускников на государственную службу достигает 92% выпускников [161].

Поступление в магистратуру в университетах Франции возможно после трехлетнего высшего образования (лиценциат) и присвоения степени Лисанс. Обучение в магистратурах Франции длится два года и составляет 120 кредитов [117]. По окончании обучения студенты защищают магистерскую диссертацию (*mémoire*) и имеют возможность, по желанию или на определенных условиях, продолжить трехлетнее обучение в докторантуре (*doctorat*) с целью защиты докторской диссертации (*thèse*).

Магистерская диссертация под руководством преподавателя позволяет доказать способность магистранта к самостоятельной исследовательской деятельности, направленной на решение конкретной профессиональной педагогической задачи [232]. Структуру магистерской диссертации можно представить следующим образом: введение, теоретические рамки исследования, проблематика, исследовательский вопрос и гипотеза, методология исследования, результаты и интерпретация полученных данных, заключение [182; 146].

Магистерская диссертация имеет своей целью проведение исследования с решением конкретной профессиональной задачи. Целью магистерской диссертации является разработка исследовательского вопроса по проблеме в профессиональной педагогической деятельности [158]. Кроме того, написание магистерской диссертации предполагает разработку методологии исследования и развитие компетенции академического письма.

Проведение индивидуального самостоятельного магистерского исследования соответствует требованиям подготовки кадров в условиях индивидуализации обучения и применения студентоцентрированного подхода. Помимо подготовки магистерской диссертации магистрантам необходимо посещать лекции и семинары, проходить стажировку в образовательном учреждении, готовиться к сдаче конкурсного экзамена по профессии [197]. Среди необходимых компетенций современного магистранта – умение проводить поиск научной литературы, создавать научные тексты, собирать и обрабатывать данные, выражать свои мысли, опираясь на критическое мышление, работать в команде, в коллективе [238].

Организация педагогической магистратуры MEEF

Обучение в современных педагогических магистратурах Франции ведется по направлениям подготовки «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки», которые входят в область «Гуманитарные и социальные науки». Университеты Франции (Сорбонна, университеты Сержи-Париж, Экс-Марсель, Тулузы, Страсбурга, Монпелье, Клермон-Овернь, Бордо, Гренобль, Пикардии) предоставляют широкую вариативность образовательных программ магистратуры по педагогическим направлениям подготовки.

Схема организации современной педагогической магистратуры MEEF «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» во Франции представлена в Приложении 2.

Как показало исследование, в магистратуре MEEF существует четыре направления подготовки:

1. ***Магистратура MEEF 1-ая ступень (Master MEEF 1^{er} degré)***, направленная на подготовку воспитателей детских садов и начальной школы. Образовательная программа данного типа магистратуры: «Школьный учитель» (professeur des écoles). Первая ступень соответствует уровню образовательных учреждений – детские сады (досл. материнские школы – écoles maternelles) и начальная школа (école primaire). По окончании

обучения студенты сдают конкурсный экзамен по профессии (CRPE), который дает право преподавать на первой ступени общего образования.

2. **Магистратура MEEF 2-ая ступень (Master MEEF 2nd degré)**, по которой ведется подготовка студентов к профессии учителя средней и старшей школы, в лицеях и коллѐжах Франции. Вторая ступень соответствует уровню образовательных учреждений коллѐжи (collèges) и лицеи (lycées). Образовательные программы данного профиля направлены на подготовку учителей средней школы общего профиля, учителей-предметников по одной и нескольким дисциплинам (математика, физика-химия, история-география, иностранные языки, философия и др.), а также специалистов в области образовательной документации. Для работы в учреждении среднего образования студенты сдают конкурсные экзамены в зависимости от направления работы (например, преподаватель в профессиональном лицее), типа учреждения (государственный или частный сектор) и учебного предмета (преподавание технических дисциплин, физической культуры и т.д.).

3. **Магистратура «Руководство образованием» (Encadrement éducatif)**, готовит студентов к работе главного советника (консультанта) по воспитанию (Conseiller principal d'éducation – CPE) и другим профессиям в сфере руководства в образовательной организации. Основной целью обучения является подготовка консультантов в области среднего образования в коллѐжах, лицеях общего, технического и профессионального профиля. Выпускники могут работать также и в других областях социального и образовательного сектора: социальные организации, местные органы власти, организации народного образования, государственные и частные образовательные учреждения и др. Главный советник по воспитанию (CPE), является заведующим по учебно-воспитательной работе с учащимися средней школы (коллѐжа) во Франции. Основной задачей главного советника является обеспечение наилучших условий учащимся в ходе обучения [216]. В обязанности главного советника по воспитанию CPE включены три вида

деятельности, которые свидетельствуют о большом внимании к организации воспитания обучающихся в учебных заведениях:

- организация воспитательной деятельности: взаимодействие с обучающимися как на индивидуальном, так и на коллективном уровне;
- организация контроля за отсутствием и дисциплиной учащихся, обеспечение безопасности в учебном заведении и информационной осведомленности, организация школьного досуга;
- сотрудничество с преподавательским составом (обмен информацией, мониторинг достижений обучения в классе).

Главные советники СРЕ являются связующим звеном между учителями, административным персоналом и учащимися, а кроме того руководят группой воспитателей в учебном заведении. Данная профессия требует проявления коммуникативной компетентности, понимания взаимоотношений субъектов образовательного процесса, умение применять навыки медиатора в диалоге. Почти все сотрудники СРЕ, приступающие к работе уже имеют опыт работы в учебном заведении в качестве ассистента, стажера и др. Эта должность также является первой ступенью к должности директора учебного заведения.

4. ***Магистратура MEEF «Практики и инженерия профессиональной подготовки» (Pratiques et Ingénierie de la Formation)*** предлагает образовательные программы в рамках непрерывного образования. Она предназначена для учителей, желающих пройти повышение квалификации или профессиональную переподготовку. Примеры образовательных программ: «Преподавание за рубежом» (Enseigner à l'étranger), «Дизайнер цифровых педагогических ресурсов» (Concepteur de ressources numériques pédagogiques), «Консультирование и инженерия в высшем образовании» (Conseil & Ingénierie pour l'enseignement supérieur).

Студенты педагогических магистратур MEEF проходят обучение в реорганизованных Национальных высших институтах INSPE, которые

являются частью университетов. На всей территории Франции, включая заморские департаменты, реализуется сеть 33 учреждений по подготовке педагогических кадров, которые сотрудничают с университетами и исследовательскими лабораториями [169].

Стажировка в педагогических магистратурах

Стажировка в университетских магистратурах Франции является педагогической практикой, подготовкой магистрантов к профессиональной деятельности. Она ориентирована на приобретение профессиональных компетенций, связанных с профессиональным направлением подготовки.

Стажировка предполагает непосредственное включение магистранта в педагогическую профессиональную деятельность на первом и втором курсе магистратуры. В первый год обучения стажировка заключается в наблюдении студентом за проведением занятий опытного учителя, знакомство с организацией и уставом учреждения, проведением анализа и рефлексии пройденной педагогической практики. На втором году стажировка предполагает самостоятельное проведение занятий, разработку цикла уроков, связанных конкретной темой (*séquence*), оказание индивидуальной педагогической помощи ученикам.

В зависимости от возможностей университета и наличия широкой сети международного партнерства для студентов возможны варианты прохождения стажировки за рубежом. Например, в Страсбургском университете предоставляются возможности прохождения стажировки в странах Европы, в Канаде, в Англии, Японии и т.д.

На протяжении всей стажировки каждому студенту предлагаются тьюторское сопровождение для обеспечения качества педагогической практики и программа индивидуальной педагогической поддержки для достижения заявленных целей. Поиск стажировки в учебном заведении в большинстве случаев осуществляется магистрантами самостоятельно.

Согласно данным исследовательского центра в области квалификаций (Céreq), во Франции начиная, с 1998 года, наблюдается тенденция реновации форм организации высшего образования в контексте развития непрерывного образования: высшее образование необходимо для получения новой специальности или углубления полученного первоначального образования по специальности [247]. Поэтому в современных университетах Франции происходит интеграция теоретического образования, например, педагогического образования, и практической профессиональной деятельности на рабочем месте. Такая дуальная форма профессиональной подготовки называется «альтернанс» (*formation par alternance*).

Форма обучения «альтернанс» – это дуальная подготовка, которая осуществляется путем чередования учебных и рабочих дней. Альтернанс предполагает два варианта оформления трудового договора со студентом: ученический контракт (*contrat d'apprentissage*) или профессиональный контракт (*contrat de professionnalisation*). Первый вариант договора возможен в случае получения первоначального университетского образования, а второй – в период повышения квалификации.

Ученический контракт присваивает студенту статус работника, имеющего все социальные льготы. Форма обучения «альтернанс» доступна молодежи от 16 до 34 лет. Профессиональный контракт позволяет получить новую квалификацию или ее повысить для дальнейшего трудоустройства. Трудовая деятельность студента в рамках обучения считается стажировкой или педагогической практикой. В 2020 году в период пандемии правительство Франции упростило заключение договоров и трудоустройство студентов на работу в формате обучения «альтернанс».

Обучаясь в магистратуре в форме «альтернанс», магистранты получают индивидуальную педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение тьютора, медиатора или педагогического консультанта [178]. Форма обучения «альтернанс» позволяет будущим выпускникам магистратур получить профессиональный опыт и быстрее найти работу, или продлить

профессиональный контракт в той же организации, где они работали на неполной занятости в период обучения в магистратуре.

Педагогические технологии, используемые в педагогических магистратурах Франции

Многозначное понятие «педагогическая технология» понимается в исследовании как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (из документов ЮНЕСКО)».

Обучение в магистратурах Франции включает в себя широкий спектр применения педагогических технологий, направленных на использование как индивидуальных, так и коллективных форм обучения, с использованием достижений в области обучения взрослых, университетской педагогики, методов прикладных исследований, альтернативной педагогики, профессиональной дидактики и др.

Исследование показало, что во французских университетах сохраняется академический тип образования, при котором распространены традиционные формы организации обучения (лекции, практические занятия) с использованием интерактивных методов обучения и самостоятельной исследовательской деятельности магистрантов. К цели интерактивного метода обучения относится пробуждение у обучающихся интереса к исследуемой проблеме и усвоение учебного материала путем практической работы в малых группах для закрепления теоретических знаний. Роль преподавателя проявляется в организации и управлении процессом интерактивного обучения. Магистранты при этом развивают способности работать в группе, команде, проявлять уважение к мнению других.

Среди распространенных методов интерактивного обучения – моделирование и решение педагогических ситуаций, метод кейсов, деловая игра, с помощью которой магистранты приобретают навыки принятия решений в конкурентной профессиональной среде. На практических занятиях

используются дебаты-дискуссии, обсуждения, обмен опытом [251]. Профессиональная компетентность современного учителя во Франции включает готовность к организации обучения школьников путем сочетания принципа индивидуализации и командной работы.

В национальные программы на разных уровнях образования во Франции включено обучение навыкам автономии, независимости и самостоятельности в образовательном процессе. Анализ практик преподавания разных предметов в школьном образовании показал, что учителя используют различные методы обучения для формирования у учеников «автономии». В начальной школе учителя применяют технологию педагогических мастерских (ateliers), предложенную ассоциацией французских учителей нового образования (GFNE), когда ученики в классе разделены на группы согласно указанному плану работы, виды индивидуальной и коллективной деятельности постоянно меняются. Учитель находится в роли тьютора, что позволяет лучше наблюдать за работой каждого ребенка, предоставлять своевременное сопровождение в случае возникновения его трудностей, способствует индивидуализации обучения. В средней школе французскими учителями применяют «технологию эксплицитного обучения», включающую три этапа: планирование учебного занятия, взаимодействие с учениками, закрепление знаний.

В проведенном исследовании выявлен ведущий метод обучения в магистратурах – метод самостоятельного решения исследовательской задачи, «обучение исследованию через проведение исследований» (formation à la recherche par la recherche) [252]. Обучение в магистратуре неразрывно связано с исследовательской деятельностью [45], поэтому большое внимание отводится изучению методологии и методам проведения исследования (méthodologie recherche-action), целью которых является решение профессиональной задачи, связанной с улучшением ситуации в той или иной образовательной организации: школе, колледже, университете и т.д. [214].

Большую часть в образовательной программе магистратур педагогического направления занимает самостоятельная работа студентов. Они выполняют задания: пишут эссе, диссертации (dissertation), рефераты, составляют портфолио (dossier) для промежуточного контроля (contrôle continu, examen blanc) и готовятся в защите магистерской диссертации (mémoire), выполняют исследовательские проекты с привлечением социальных партнеров. Самостоятельная исследовательская работа магистрантов (Travail d'étude personnel – TEP) способствует развитию исследовательских компетенций, включающих: соблюдение принципов методологии и деонтологии при проведении исследований; умение работать с первоисточниками (поиск, обработка, анализ, синтез); выражение собственной позиции в проведенном исследовании, умение делать выводы, применять критическое мышление.

Использование ИКТ стало неотъемлемой частью образовательного процесса [53]. Применение цифровых технологий в университетском образовании позволяет обеспечить индивидуализацию образования, повысить мотивацию студентов, существенно сократить временные затраты педагогов на некоторые виды рутинной работы по проверке заданий. В целом, цифровые технологии оказываются не просто инструментом, но и образовательной средой, открывающей новые возможности: гибкий график, вариативность непрерывного обучения, следовательно, больше перспектив для реализации индивидуализация при обучении [198].

Национальные конкурсные экзамены по педагогическим профессиям во Франции

Начиная с 2022 учебного года, сдавать национальные конкурсные экзамены по педагогическим профессиям могут кандидаты только после пяти лет высшего образования (три года в лиценциате и 2 года в магистратуре). Это повысило значимость магистерского образования, которое практически начало вести подготовку кандидатов к конкурсным экзаменам. Должность учителя во Франции относится к государственной службе, вследствие чего,

возникают особые условия и требования для доступа к профессии учителя государственных учреждений, одно из которых – гражданство Франции или другой страны Европейского Союза. В исследовании установлено, что национальные конкурсные экзамены по педагогическим профессиям в магистратуре MEEF – это экзаменационные испытания, дающие право на оформление контракта на должность воспитателя дошкольного учреждения, школьного учителя начальной и средней школы (общего профиля, или отдельных предметов), главного советника по воспитанию (CPE) в государственных и частных образовательных учреждениях Франции.

В зависимости от уровня образования, педагогической должности или типа учреждения выпускники магистратуры сдают конкретные конкурсные экзамены, к которым готовятся во время обучения. Приведем примеры основных национальных конкурсов и выдаваемых сертификатов по педагогическим профессиям: конкурс по набору воспитателей (учителей материнской школы – детских садов) и учителей начальных классов (CRPE); конкурс по набору учителей для преподавания в средней школе Франции: в общеобразовательном лицее или в коллѐже (CAPES); конкурс по набору учителей для преподавания в частных учреждениях среднего образования во Франции (CAFEP); конкурс по набору учителей в профессиональных лицеях среднего профессионального образования (CAPLP); конкурс по набору учителей для преподавания физической культуры и спорта в средней школе Франции (CAPEPS); конкурс по набору учителей для преподавания технических наук в средней школе (CAPET).

Ввиду того, что статус учителя во Франции приравнивается к статусу государственного служащего (*fonctionnaire*), то конкурсные экзамены по профессии учителя являются достаточно сложными. Согласно статистическим данным в 2021 г. только менее трети (30%) кандидатов, допущенных к экзамену, успешно прошли конкурсные испытания с присвоением соответствующего сертификата [151]. Необходимо отметить, что в некоторых конкурсах отмечается дефицит принятых кандидатов на

вакантные должности при достаточном количестве мест. Считается, что на некоторые дисциплины лучше не заполнить все имеющиеся вакантные места, чем принять недостаточно квалифицированного работника, что показывает тщательный выбор специалистов для системы образования Франции [215]. Так, по итогам национальных экзаменов 2022 года на должность «главного советника по воспитанию» в рамках внешнего конкурса на 560 вакантные должности были приняты 559 кандидатов (по данным Министерства национального образования и молодежи).

Одновременно с этим отмечается понижение количества предлагаемых вакантных рабочих мест (см. рис. 2), что приводит к проблеме дефицита учителей во французских образовательных организациях [231]. Другими причинами недобора учителей во Франции являются: падение престижа и авторитета профессии учителя, неблагоприятные условия работы, недостаточная заработная плата (в особенности у молодых учителей, стажеров, учителей, работающих по контракту), излишняя бюрократизация педагогической профессии, отсутствие системы тьюторства в первые годы работы в некоторых учреждениях [174].

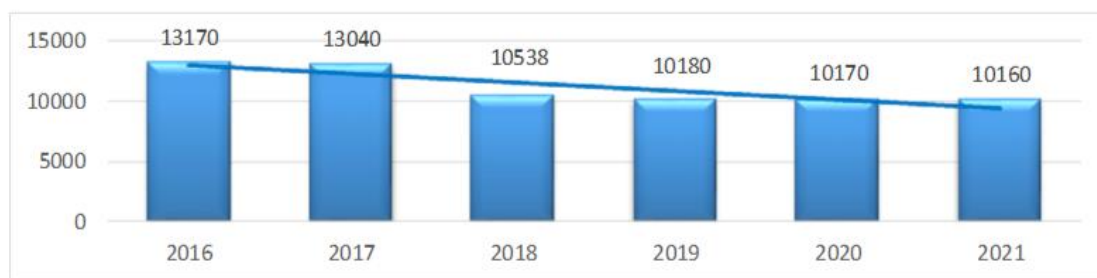


Рис. 2. Динамика количества вакантных мест, предлагаемых Министерством национального образования и молодежи Франции с 2016 по 2021 гг.

Начиная с 2022 года организация и содержание национальных конкурсных экзаменов по педагогическим профессиям были обновлены [101]. В зависимости от выбранного конкурсного экзамена меняются условия записи и проведения экзамена. Одним из обязательных требований к кандидатам является наличие французского или европейского гражданства.

Основная литература для подготовки к экзаменам указана на сайте Министерства национального образования и молодежи.

В связи с тем, что в РФ наиболее актуальным является в настоящее время подготовка учителей к организации воспитательной деятельности, в результатах данного исследования приводятся материалы по организации и содержанию национального конкурсного экзамена по профессии главного советника по воспитанию во Франции как пример педагогического опыта, существующего в других социально-культурных условиях. К этим экзаменам ведется подготовка в магистратурах MEEF. Организация и содержание подготовки национальных конкурсных экзаменов по профессии главного советника по воспитанию подробно рассмотрена в приложении 6.

Национальные конкурсные экзамены по педагогическим профессиям проверяют формирование внутренней позиции обучающегося, его ценностных установок, которые должны соответствовать устоявшимся государственным ценностям Франции (секуляризм и др.) и демонстрировать готовность к выполнению требований государственной службы в системе образования.

Организация национальных конкурсных экзаменов в педагогической магистратуре MEEF состоит из двух этапов: первый отборочный этап – *допускной экзамен* (épreuves d'admissibilité) с коэффициентом 2, который включает только письменные испытания, второй – *приемный экзамен* (épreuves d'admission) включает устные испытания. Комплексный экзамен включает проверку профессиональных компетенций, зафиксированных постановлением от 27.07.2013 «О профессиональных компетенциях в области преподавания и воспитания» (référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

Два письменных отборочных испытания проверяют:

- предметные и научные знания в области гуманитарных и педагогических наук; знания основных проблем и изменений в системе образования;

- умения работать с научной информацией,
- способность анализировать проблему в конкретной педагогической ситуации в соответствии с выбранной профессией,
- способность определить свою роль в педагогическом коллективе и т.д.

– два устных испытания включают индивидуальное собеседование и устный доклад на предложенную во время экзамена тему с использованием дополнительных источников. Проверяются:

- профессиональный опыт, достижения и мотивация кандидата, его способности к будущей педагогической деятельности, которая имеет статус государственной службы в системе образования Франции;
- знания образовательной политики и специфики учебного заведения;
- усвоение устоявшихся государственных ценностей (свобода, светскость, толерантность и др.) и способность передавать эти ценности обучающимся в педагогической деятельности;
- знание требований государственной службы (права и обязанности, борьба с дискриминацией и др.).

Основной путь становления современного квалифицированного педагога во Франции – это обучение в педагогической магистратуре MEEF и подготовка к сдаче национальных конкурсных экзаменов, дающих право преподавать в учебном заведении, имея статус государственного служащего. Вместе с тем, как показал анализ сложившихся практик в учебных заведениях Франции, существует возможность работать учителем и без сдачи конкурсных экзаменов на должность. В этом случае, вместо статуса государственного служащего (*fonctionnaire*) кандидату присваивается статус работающего по контракту в государственном (*contractuel*) или в частном учебном заведении (*suppléant*). Работать по контракту могут студенты без опыта работы, начиная с 3 курса лиценциата, имеющие двухлетнее высшее образование (*bac +2*). Данный вариант подходит для тех, кто хочет попробовать свои силы в педагогической профессии и затем поступить в педагогическую магистратуру или получить опыт работы и педагогический

стаж для сдачи конкурсного профессионального экзамена, а также для тех, кто планирует преподавать в конкретном регионе (в должности государственного служащего такой выбор обычно не предоставляется).

Ввиду недостатка учителей многие учреждения набирают на работу кандидатов по контракту. Изучение нами общественного мнения во французских СМИ показало, что данный факт критикуется: кандидаты не обладают опытом работы в учебном заведении, знанием методики, умениями работать в гетерогенных классах, также педагогическая стажировка для учителей по контракту в некоторых учреждениях отсутствует.

В результате изучения различных источников (научные статьи, мнения экспертов в области образования, блогов и официальных министерских сайтов в сфере образования), освещающих деятельность современных педагогов и реальной педагогической практики, нами были обнаружены следующие проблемы молодых учителей во Франции, с которыми им сложно справиться:

- неоднородность / гетерогенность учащихся (по уровню знаний, по национальности, состоянию здоровья);
- трудность ведения дисциплины, проблемы работы с трудным классом (чаще всего в провинциях или неблагополучных районах города);
- проблема интеграции молодых учителей в профессиональную деятельность в связи с недостаточным тьюторским сопровождением и наставничеством в первые годы работы;
- большой объем административной документации для аттестации, зачастую неоправданной, которую необходимо оформлять помимо подготовки и преподавания в школе;
- неудобное расположение школы по распределению после квалификационного экзамена (однако, существует возможность перевода в другое учреждение по заявлению);

- увеличение учебной нагрузки учителей, в том числе и в связи с переходом на дистанционное, гибридное обучение;
- дефицит учителей во Франции, который проявляется в результате падения престижности работы учителя, сложной работы в постоянно изменяющихся условиях, недостаточной оплаты труда, особенно, молодых учителей);
- уменьшение количества вакантных мест, выделяемых Министерством национального образования Франции, сложность сдачи национального конкурсного экзамена и получения профессионального сертификата, который мог бы повысить статус учителя и его зарплату.

2.2. Содержание магистерского педагогического образования в университетах Франции

В параграфе представлены результаты исследования по выявлению ценностно-смыслового наполнения образовательных программ магистратур педагогических направлений подготовки (Страсбургском, Парижском, Пикардийском университетах, а также в университетах Экс-Марсель, Монпелье, Сержи-Париж, Гренобль, Клермон-Овернь, Тулузы, Бордо), рассмотрено содержание инновационных педагогических магистратур, которые обеспечивают возможность оперативно отвечать на возрастающие требования к будущим педагогам.

Содержание магистерского педагогического образования в университетах Франции

Проведенное исследование показало, что принцип студентоцентрированного обучения в университетах Франции ориентирует педагогическую деятельность на развитие личности студента, создание условий для индивидуализации процесса познания. Это усиливает воспитательный потенциал магистерского образования. Главная цель

воспитания – подготовка обучающегося к самостоятельной жизни и деятельности в современном мире, который способен разделять и приумножать ценности общества в настоящем и в будущем. Воспитание студентов университетов определяется как важная целенаправленная деятельность, содействующая максимальному развитию личности через создание условий для его самореализации и социализации в обществе, освоение культурных и нравственных ценностей, принятых в обществе [149].

В университетском образовании в ходе исследования выявлена большая вариативность педагогических магистерских образовательных программ (табл. 4). Воспитательные задачи в них направлены на развитие персонифицированных целей обучения, самоорганизацию процесса индивидуального познания и развитие необходимых профессиональных компетенций для будущей педагогической и воспитательной деятельности в школе. Содержание образования в магистратурах характеризуется междисциплинарностью. Новые магистерские программы возникают в ответ на современные вызовы, прежде всего, цифровизации образования, интернационализации образования, образования в интересах устойчивого развития, воспитания гражданственности и др.

Таблица 4. Содержание магистерских программ педагогического направления в университетах Франции.

Профессиональные сферы деятельности	Примеры образовательных магистерских программ
Социальная сфера	«Семейное образование и социально-образовательные мероприятия в Европе», «Руководство, управление и развитие в области социального вмешательства», «Социальная политика, территориальные и управленческие стратегии»
Сфера культуры и медиации	«Медиашкола: преподавание, приоритетное воспитание, культурное сотрудничество», «Просвещение и медиация в практике и знаниях», «Образовательная, социальная и культурная интеграция»
Здравоохранение, гражданское воспитание, устойчивое развитие	«Воспитание, здоровье, окружающая среда, гражданство», «Педагогические профессии в области здравоохранения в школе», «Просвещение в области здравоохранения», «Образование в области здравоохранения и устойчивого развития»
Интернационализация образования	«Обучение за рубежом», «Мобильность в сфере образования», «Международное сотрудничество», «Открытость мировому сообществу»
Цифровые технологии в образовании	«Дизайнер и разработчик учебных программ», «Проектирование электронного обучения и использования цифровых технологий»
Инженерия и экспертиза в	«Инженерия и исследования в образовании», «Экспертиза обучения и

образование	преподавания»
Инклюзивное образование	«Профессии, связанные с адаптацией и обучением учащихся с ОВЗ», «Особые потребности в образовании»
Тьюторство	«Профессии по обучению и наставничеству взрослых», «Тьюторство и подготовка педагогов-наставников»;
Инновации в образовании	«Инновации и дидактика», «Инновации профессионального развития»
Экспертиза и исследования в образовании	«Экспертиза обучения и преподавания», «Научно-исследовательские и экспертные профессии в области образования»

Проведенный нами анализ содержания рабочих учебных программ в педагогических магистратурах показал задачи, в том числе воспитательные, которые ставятся в магистерском образовании:

- изучение педагогических технологий обучения и воспитания, направленных на усвоение ценностей здоровья, окружающей среды, гражданственности. Углубление знаний в данной области, а также о связанных с ними ценностях;
- развитие этического мышления, межкультурной компетентности, принятие ценностей европейского сообщества и национальной культуры Франции;
- личное осознание ценностей в своей собственной жизни.

В магистратуре MEEF «Практики и инженерия профессиональной подготовки» созданы образовательные программы с целью повышения квалификации или профессиональной переподготовки педагогов по актуальным профессиональным направлениям: подготовка преподавателей для обучения школьных учителей и тьюторов; дидактика и исследования в сфере образования; подготовка педагогов для обучения учащихся с особыми потребностями; руководство и управление в образовательных организациях; обучение и руководство в сфере образования и профессиональной подготовки, сопровождение обучающихся.

Образование в интересах устойчивого развития

Внешние социально-экономические условия и глобальные тенденции предопределили перспективные векторы развития высшего образования Франции, в том числе магистерского образования в контексте распространения идеи устойчивого развития (УР) общества. Идея

устойчивого развития предполагала политический курс на мировом уровне, направленный на стратегическое планирование будущего во взаимосвязи индивидуально каждого человека, общества и природы. Такой путь основан на экономических и социальных изменениях, а также духовно-практических ценностях и ориентирах, которые должны обеспечить сбалансированное и рациональное потребление энергоресурсов, привить уважение к окружающей среде для будущих поколений [175; 40].

Французский исследователь François Taddei [258] подчеркивает необходимость перехода содержания образования к бóльшей междисциплинарности в условиях быстро изменяющегося мира. По его мнению, высшее образование должно измениться, чтобы стать на службу обучающемуся обществу, продвигая идеи устойчивого развития.

В соответствии с рекомендациями ООН образовательные учреждения Франции стремятся включить принцип глобального гражданства в образование каждого ребенка. Для универсального понимания принципа глобального гражданства образовательные программы в разных странах должны иметь общие аспекты. Гармонизация систем высшего образования подразумевает сближение структуры, и в некотором роде, содержания образования, и является отражением этого принципа, который базируется на идеях единства и толерантности, не принижая ценности различных культурных, социальных систем мира и традиций, содействующих становлению устойчивой глобальной цивилизации [12].

В 2015 году в «Повестке дня в области устойчивого развития до 2030 года» ОУР стало одним из ключевых инструментов достижения 17 глобальных целей. Задачей качественного образования, разработанной ООН, является: «обеспечение всех учащихся знаниями и навыками, необходимыми для содействия устойчивому развитию посредством просвещения по вопросам устойчивого развития, прав человека, гендерного равенства,

пропаганды культуры мира и ненасилия, мирового гражданства и признания культурного разнообразия в устойчивое развитие» [220].

Педагогическая деятельность учителя в школьном образовании влияет на мировоззрение каждого ученика, поэтому к подготовке педагогов предъявляются новые требования: необходимо не только наполнение содержания образования новыми знаниями в контексте концепции УР, но и обучение их правильного применения в профессиональной деятельности педагога [50].

Сущность образования в интересах устойчивого развития (ОУР) состоит в комплексном формировании ценностного мировоззрения человека на существование во взаимосвязи общества и человека. Поэтому кроме включения в учебный процесс мета- и межпредметности, у студентов должны развиваться личностные качества: аналитическое, критическое и проектное мышление, рефлексия, прогнозирование, готовность действовать и жить в быстро меняющихся условиях и др. [222].

Как показало исследование, в педагогическом образовании создаются новые магистерские программы, связанные с идеями образования для устойчивого развития (ОУР). В университете им. Жюль Верна (г. Амьен, Пикардия) в 2021 учебному году открыта образовательная программа педагогической магистратуры МЕЕФ «Образование в области здравоохранения и устойчивого развития» [185]. Организация такой магистратуры стала ответом на социальный запрос от директоров школ, местных органов власти на разработку программ в целях воспитания ответственности, критического мышления и понимания острых социальных вопросов.

В университете им. Мишеля де Монтень (г. Бордо) ведется набор на образовательную программу педагогической магистратуры МЕЕФ «Управление образовательными проектами». На первом курсе студенты получают общую подготовку, на втором году обучения возможен выбор

профессиональной специализации: в области интернационализации образования («Руководство местными и международными образовательными проектами») или в рамках ОУР («Подготовка кадров по вопросам перехода к экологичному и устойчивому развитию»).

Таким образом, становление французской педагогической магистратуры происходило под влиянием реформирования системы высшего образования в контексте ЕВПО. Педагогическая магистратура Франции развивается в условиях нарастающей цифровизации, глобализации и интернационализации образования [200]. Содержание подготовки магистрантов обновляется, отвечая на актуальные запросы общества. Современное французское магистерское педагогическое образование предоставляет возможности для реализации принципа индивидуализации в образовании: вариативность образовательных программ магистратуры, применение различных технологий обучения, усиление исследовательской и профессиональной составляющих в магистерском университетском образовании Франции.

Трансформация магистерского образования в эпоху цифровых технологий

В проведенном исследовании выявлено, что среди европейских стран Франция находится на лидирующих позициях в области применения новых информационных технологий (ИТ) в системе образования [218] и имеет значительную историю их применения.

Применение цифровых технологий наиболее способствует организации индивидуализации, позволяет оптимизировать работу преподавателя при работе с большим объемом данных, применять новые формы и методы обучения [233]. Вследствие цифровизации образования возникло персонализированное обучение, направленное на развитие личности и строящееся в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями студента. Цифровая дидактика способствует

индивидуализации и персонализации образовательного процесса за счет интерактивных форм и методов обучения. Цифровые технологии в образовании становятся не только инструментом, но и образовательной средой, открывающей новые возможности: гибкий график и темп обучения, возможности для реализации индивидуализации в обучении и перспектив непрерывного образования [257].

Организацию всех видов дистанционного обучения осуществляет Национальный центр дистанционного обучения (CNED), основанный еще в 1939 г. по решению правительства Франции. В 1967 году была начата разработка плана по развитию ИТ и проведена первая попытка по их внедрению в общее образование. Развитие информатизации образования во Франции можно условно разделить на три этапа: электронизация (середина XX века), компьютеризация (конец XX века) и цифровизация образования (начало XXI века). Правительство Франции осуществляло планы, направленные на оснащение компьютерами школьных учебных заведений и подготовку к работе с новой техникой учителей [107]. В период цифровизации образования во Франции разработаны официальные документы: план использования цифровых технологий в школе, декреты и постановления, направленные на развитие цифровых технологий в сфере образования. В 2003 году во Франции создано цифровое рабочее пространство (ENT) – интегрированный набор цифровых услуг, выбранных и предоставляемых всем заинтересованным сторонам в образовательном сообществе. В 2010 г. разработан план использования цифровых технологий в школе, все усилия направлены на обеспечение образовательных учреждений качественной инфраструктурой и современным материальным оснащением. Закон № 2013-595 от 08.07.2013 «О руководстве и программировании для реорганизации школы Республики» открыл во французской школьной системе новую «эру цифровых технологий» («ère numérique»). В 2019 году создан единый сертификат Pix, позволяющий каждому оценить компетентность в сфере цифровых технологий [261].

Одной из важнейших задач фундаментального развития образования в современный период во Франции является развитие цифровой культуры в обучении школьников и студентов [39]. Наличие цифровой грамотности и формирование цифровой культуры становится неременным педагогическим условием организации процесса обучения [88].

В исследовании установлено, что в связи с цифровой трансформацией образования появилась необходимость в педагогах, обладающих ИКТ-компетентностью [87; 88]. Это отразилось на содержании и обновлении учебных программ магистерского образования в университетах [91]: появились дисциплины, связанные с ИКТ («Фундаментальные основы цифровых технологий в образовании», «Цифровая педагогическая инженерия и инновации» и т.д.), созданы учебные виртуальных пространства и онлайн платформы (PRONOTE, Hyperplanning, eTwinning и др.). К результатам трансформации содержания деятельности педагога в условиях цифровизации образования во Франции можно отнести: возникновение новых профессий: «тьютор дистанционного обучения», «куратор образовательных онлайн программ», «тренер гибридного обучения» и др.; появление новых магистерских образовательных программ в связи с потребностями общества и государства в подготовке специалистов, обладающих цифровой компетентностью и способных проводить обучение в условиях цифровизации; создание вариативных образовательных платформ для доступного обучения и взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности в цифровом пространстве.

Превращение Франции в «обучающееся общество» является приоритетом, установленным в Национальной стратегии высшего образования 2015 года. В стране разработаны новые образовательные технологии под названием «EdTechs». Обучающие материалы могут быть предоставлены студентам через облачные системы обмена и хранения информации. В качестве образовательных платформ во Франции

используются: PRONOTE, Hyperplanning, M@gistère, eTwinning, Viaeduc, ENT и др. [187]. Платформы предназначены для студентов, преподавателей, административного персонала с целью управления расписанием, созданием сводной успеваемости студентов и системы консультирования во время проведения стажировки. Кроме того, онлайн платформы дают возможность обмена цифровыми ресурсами и обеспечивают онлайн коммуникацию среди учителей и преподавателей Франции. В рамках онлайн платформы CanoTech публикуются актуальные практики школьного образования, организуются вебинары и конференции для учителей. Платформа развивается при поддержке сети подготовки учителей Canopé. С 2013 года по инициативе Министерства высшего образования и научных исследований Франции запущена платформа массовых открытых онлайн курсов FUN-MOOC. Важным условием перехода на дистанционный и гибридный форматы обучения в условиях пандемии является готовность самих студентов к таким форматам образования.

Во Франции широко используется термин «гибридное обучение» (*enseignement hybride*), который подразумевает сочетание очного и дистанционного обучения (в синхронном и асинхронном режимах) [193].

В некоторых источниках [159; 160] вариантом подхода смешанного обучения (*apprentissage mixte* – очное обучение с применением цифровых технологий) может являться модель гибридного синхронного обучения (*modèle hybride synchrone*), в том случае, когда часть студентов работают очно, другие – онлайн посредством видеосвязи. Эта модель обучения особенно часто использовалась в период пандемии, когда необходимо было соблюдать ограниченное количество людей в помещении.

Чаще всего, говоря о сущности и содержании цифровой трансформации образования, французские исследователи, настаивают на том, чтобы новейшие цифровые технологии способствовали переходу к адресному, ориентированному на индивидуальный результат

образовательному процессу [138]. Для достижения такого результата решается множество взаимосвязанных задач, ключевыми из которых являются следующие [186]: совершенствование и повышение качества материальной инфраструктуры системы образования; внедрение цифровых программ; развитие системы онлайн-обучения; повышение ИКТ-компетентности преподавателей.

В отличие от традиционной организации образовательного процесса в условиях развития цифрового образования изменяется содержание деятельности педагогов на всех уровнях системы образования. Одним из обязательных требований к педагогу становится умение реализовать процедуру «педагогического дизайна» как основного инструмента планирования и организации занятий. Изменилась роль педагога в образовательном процессе, который является теперь не только педагогом-предметником и педагогом-наставником, ментором, гидом, координатором и т.д. [177]. Организация системы обучения с использованием интернет-технологий требует, чтобы учитель был одновременно модератором и интегратором образовательных ресурсов.

Использование цифровых технологий в современном обучении сопровождается «адаптированной педагогикой» [66]. Для этого необходимы специальные учебные пособия, индивидуальное сопровождение и консультирование обучающегося в цифровом пространстве.

Ввиду быстрой трансформации образования в условиях пандемии в направлении дистанционного и гибридного обучения усилилась роль самообразования, автономии и самоорганизации [154]. Ключевым принципом организации индивидуализации при дистанционном обучении во Франции является тьюторское сопровождение студентов [109].

Применение цифровых технологий в педагогической поддержке направлено на развитие автономности обучающегося, его трансверсальных навыков самообразования, учет его профессиональной мотивации:

- организация учебных семинаров (очно, дистанционно, в смешанном формате) по темам: научиться учиться, научиться самоорганизации, научиться ориентироваться, научиться мотивировать себя, научиться работать в команде;
- предоставление выбора обучающимся разнообразных онлайн «Открытых курсов для всех» FUN-MOOC (France université numérique – Massive Online Open Courses) по различным дисциплинам.

Распространение цифровых технологий в университетах также требует поддерживающую деятельность тьютора и сопровождение студента в онлайн-формате [109; 119; 248; 265]

Во французских университетах созданы разнообразные магистерские педагогические образовательные программы: «Электронное обучение и цифровая среда», «Дизайнер и разработчик учебных программ» (Университет Тулузы), «Дидактика в области наук и цифровых технологий» (Университет Гренобль), «Обучение и цифровая медиа-техника» (Парижский университет) и др.

Программа педагогической магистратуры, реализуемая в университете Тулузы «Электронное обучение и цифровая среда» предлагает подготовку студентов по созданию онлайн-курсов, компьютерному дизайну, организации тьюторской поддержки в цифровом образовании. На программе педагогической магистратуры МЕЕФ «Дизайнер цифровых образовательных ресурсов» студенты обучаются дизайну цифровых и интерактивных образовательных ресурсов, сопровождению студентов и оцениванию в цифровом образовательном пространстве.

В университете Сержи-Париж реализуется в дистанционном формате магистерская образовательная программа «Учитель начальных классов» в магистратуре МЕЕФ 1-й степени. На первом курсе студенты работают в малых группах (по 3-4 человека) под руководством тьютора. Каждая команда готовит мини-проект по решению педагогической проблемы в современном

образовании. Второй курс магистратуры предусматривает не только онлайн-обучение (видео-лекции, участие в дискуссиях на форумах, обмен информацией через электронную почту, чаты и др.), но и индивидуальные консультации в режиме реального времени с тьютором. Для магистрантов проводятся индивидуальные консультации, которые фиксируются в расписании. Педагогические стажировки являются обязательными для всех студентов и проводятся в реальном режиме на базе образовательных организаций. Сначала магистранты посещают занятия опытных педагогов, наблюдая за их деятельностью, а затем под их руководством проводят практические занятия. Таким образом, в магистратуре в условиях дистанционной формы обучения реализуются принципы индивидуальной и коллективной работы магистрантов.

Таким образом, университетское образование в цифровую эпоху отличается разнообразием форм обучения и организации учебной и научно-исследовательской деятельности, направленные на применение принципа индивидуализации в магистерском образовании. Большую популярность набирают новые формы обучения, такие как дистанционное, смешанное и гибридное обучение, которые позволяют совмещать очное и онлайн обучение. Использование цифровых технологий становится постоянным и системным при обучении и оценке достижений студентов, которое должно способствовать индивидуальной и одновременно коллективной деятельности. Применение цифровых технологий в обучении создает условия для индивидуализации образования: преподаватель может выполнять роль «гида», наставника, тьютора, который направляет и сопровождает самостоятельное обучение магистрантов, содействует в его профессиональном становлении и саморазвитии.

2.3. Диагностика реализации принципа индивидуализации в университетском магистерском образовании Франции

В параграфе представлены результаты проведенного анкетирования преподавателей магистратур и магистрантов во французских университетах с целью выявления условий реализации индивидуализации в образовании. Также посредством анализа видеоматериалов, опубликованных на веб-сервисах, были изучены мнения магистрантов и выпускников педагогических магистратур, касающиеся организации обучения, проведения педагогических стажировки, проанализирован опыт начинающих педагогов в образовательных организациях Франции.

Весной 2021 года в условиях пандемии нами проведено онлайн анкетирование преподавателей в магистратурах Франции, осенью 2021 года проведено анкетирование магистрантов гуманитарных и педагогических направлений подготовки во французских университетах Франции. Полный перечень университетов, респонденты которых приняли участие в исследовании, показан в Приложении 5. Основное внимание было уделено индивидуализации обучения в рамках дистанционного и гибридного форматов обучения с учетом ситуации в высшем образовании из-за пандемии.

Целью анкетирования являлось выявление особенностей индивидуализации обучения в магистерском педагогическом образовании в условиях гибридного и дистанционного форматов обучения в разных университетах. В анкетировании приняли участие более ста респондентов (30 преподавателей и 78 магистрантов) из 28 университетов Франции, среди которых четыре университета, входящих в состав пилотных университетских инновационных центров (Sorbonne Université, Université Clermont Auvergne, Université de Strasbourg, Université de Caen Normandie), и 10 квалификационных университетских инновационных центров, прошедших отбор в 2023 году (Aix-Marseille Université; Cergy Paris Université; Université

Côte d'Azur; Université de Lille; Université de Lorraine; Université de Rennes; Université de Bourgogne; Université de Franche-Comté; Université Toulouse-II-Jean-Jaurès; Université Paris-Saclay).

Современные условия обучения неразрывно связаны с ИКТ, которые позволяют персонализировать обучение, адаптируя под запросы обучающегося [24]. Новый вызов в условиях пандемии в 2020-2021 гг. привел к глобальной цифровизации образовательного процесса в высшем образовании Франции: создание информационно-коммуникационной среды в образовании нового качества, развитие систем управления образованием и массовых электронных онлайн курсов, распространение дистанционного и гибридного форматов обучения [199].

В результате массового перехода высшего образования на дистанционное обучение появились условия для реальной организации индивидуализации образовательного процесса, которая может иметь как преимущества, так и трудности в реализации [15]. Цифровые технологии при этом позволили создать образовательную среду с многообразными образовательными ресурсами и содержанием.

Установлено, что индивидуализация в образовании требует высокую готовность обучающегося к проявлению самостоятельности, вместе с тем, создаются условия для его поддержки и сопровождения с помощью тьютора [109]. Автономность и самоорганизация становятся необходимыми качествами личности в условиях дистанционного обучения на всех ступенях образования [153; 11].

Онлайн-анкетирование среди преподавателей университетов Франции было проведено с целью выявления как преимуществ, так и проблем при организации индивидуализации в магистратуре в условиях дистанционного обучения.

Результаты анкетирования преподавателей

Портрет респондентов. 50% респондентов составили преподаватели со степенью преподавателя-лектора (maître de conference, professeur agrégé), 30% составили респонденты в должности профессора (professeur des universités); 20% французских преподавателей имеют другие должности (академический педагог, преподаватель вуза в области среднего образования и др.). Педагогический стаж преподавателей из Франции составляет в диапазоне от 11 до 30 лет и более лет (90%). Среди преподавателей, принявших участие в исследовании, мужская аудитория составила 57%, женская – 43%.

50% респондентов, принявших участие в анкетировании, работают в педагогических магистратурах MEEF, 20% – преподаватели магистратуры в области «Наук об образовании», остальная часть педагогов преподают дисциплины в областях гуманитарно-общественных (27%) и естественных наук (3%).

Вопросы касались разных аспектов, среди которых – понимание ими термина «индивидуализация» в образовании, применяемые способы и средства индивидуализации в условиях дистанционного образования, выявление трудностей в организации индивидуализации обучения и ее влияние на динамику изменений в усвоении магистрантами теоретических знаний, практических навыков и повышения/ снижения мотивации.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что понятие «индивидуализация» во французском педагогическом сообществе понимается преимущественно как создание условий для проявления самостоятельности (автономии), самообразования и самоопределения каждого студента, преобразование организации содержания обучения, педагогических технологий для развития личности каждого студента, формирования его собственной образовательной траектории. При этом организационно-педагогическими условиями могут быть: учебно-методическое обеспечение для выбора студентом разных способов освоения

образовательной программы; построение индивидуального образовательного маршрута с учетом профессиональных интересов, способностей, темпа обучения и т.п.

Особенностью ответов преподавателей из Франции о понимании «индивидуализации» в образовании стала подчеркнутая ими значимость тьюторского сопровождения магистранта как неотъемлемое условие индивидуализации. Осуществление индивидуального сопровождения, проверка полученных знаний и оценка компетенций, позволяет выявлять у каждого студента прогресс в обучении и образовательные лакуны. Под руководством опытного педагога-тьютора студент сможет разработать свой образовательный маршрут с учетом профессионального интереса, получить помощь в решении учебных проблем, определить пути дальнейшего саморазвития.

Как показал опрос, индивидуализацию обучения в дистанционном формате французские преподаватели осуществляют по-разному. В российских магистратурах, в основном, принцип индивидуализации в условиях дистанционного обучения осуществляется через самостоятельную работу студентов, применение принципов дифференциации и вариативности в содержании обучения. Преподавателями разрабатываются задания, которые дают возможность реализовать индивидуальный профессиональный опыт, выразить собственное мнение, самостоятельно решить профессиональную проблему и т.п. Это подтверждает высказывание преподавателей о необходимости учебной автономии и о намеренном создании ими ситуаций выбора.

В университетах Франции данный принцип индивидуализации осуществляется преимущественно через установление оптимального ритма и темпа обучения в соответствии с запросами студентов. Гибкость темпа и ритма обучения особенно актуально в условиях дистанционного обучения, где чаще всего обучение происходит в асинхронном режиме обучения. В этом случае большую роль играют образовательные платформы, благодаря

которым процесс обучения становится наиболее удобным [127]. К некоторым примерам данных образовательных платформ, используемых университетами Франции можно привести: M@gistère, Hyperplanning, eTwinning. Запись лекций преподавателей, а также обучающие задания с интерактивным контентом предоставляют студентам возможность знакомства с учебным материалом в удобном режиме. Онлайн общение с преподавателем обеспечивает обратную связь, консультирование и педагогическую поддержку в виртуальном пространстве.

Один из вопросов, заданных респондентам, был направлен на выявление конкретных инструментов, благодаря которым преподаватели реализуют принцип индивидуализации в дистанционном учебном процессе. Исходя из результатов исследования, преподаватели часто организуют видеоконференции и вебинары (63%), видеолекции и онлайн семинары (47%), а 43% преподавателей постоянно используют интерактивные формы обучения.

Разнообразие обучающих видео- и аудиоматериалов, образовательных инструментов и платформ способствует интерактивному взаимодействию и повышению мотивации магистрантов, как отмечается в ответах. Возможность пользоваться учебными материалами и ресурсами в любое время способствует технологии «гибкого подхода» и индивидуализации при обучении. Респонденты привели в качестве примеров широкий спектр ресурсов, позволяющих преподавателю реализовать принцип индивидуализации в образовательном процессе. К таким ресурсам относятся: электронные цифровые ресурсы, интерактивные обучающие материалы (телепрограммы, видеоматериалы, веб-квесты, игры, виртуальные экскурсии, мастерские и др.). Преподаватели в качестве способа поддержки саморазвития студентов и осмысления их собственной деятельности (достижений или выявления слабых сторон) широко используют «электронное портфолио», а также интерактивную таблицу достижений

магистрантов при работе в группе. Это позволяет преподавателю следить за успехами обучающихся и оценкой их деятельности индивидуально или группы в целом. Реализация индивидуальных компетенций магистрантов в групповой работе является ведущим принципом организации магистерского образования во Франции.

Вариативность заданий с применением информационных технологий является способом индивидуализации, по мнению респондентов. Ответы французских преподавателей указывают на необходимость регулярных устных опросов, выступлений обучающихся, представлений докладов и проектов, результатов выполненной самостоятельной работы. Разработка проекта и последующее выступление студента с его представлением на онлайн занятии или на конференции имеет значимость для развития исследовательских навыков. Возможна вариативность форм обучения магистрантов – самостоятельная работа, работа в микрогруппах, организация занятий со студентами по их выбору, делегирование преподавательских функций студентам (проведение фрагментов занятий, разработка тестов и др.).

Необходимо отметить, что при дистанционном обучении, несмотря на все преимущества электронного обучения, связанными с гибкостью времени и темпа обучения, неотъемлемой частью образовательного процесса является взаимодействие преподавателя со студентами. Важным является педагогическая поддержка. Большинство педагогов указывают на возможности обратной связи через различные современные мессенджеры, форумы и чаты даже в свободное от учебной нагрузки время. Педагоги пользуются облачными хранилищами для создания и обменов учебными материалами. Вместе с тем, отмечаются трудности в реализации индивидуализации: негативно влияет большая загруженность преподавателей, дефицит времени для тщательного индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

Преподаватели двух стран отмечают положительные и отрицательные моменты в организации дистанционного образования. К преимуществам дистанционного обучения они относят: удобство при работе с учебными материалами, обеспечивающими гибкость темпа обучения, возможность разнообразия содержания, включение интерактивных заданий (медиапроекты, виртуальные лаборатории, компьютерное моделирование и др.), возможность в некоторых случаях автоматизированной проверки работ и контроля в сжатые сроки (тесты, рейтинг студентов и др.).

Согласно результатам исследования, были названы и трудности в организации обучения. Во-первых, во время обязательного перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии преподавателям и магистрантам пришлось в кратчайшие сроки осваивать новые программные обеспечения, работу с образовательными платформами. Во-вторых, наиболее часто при дистанционном обучении обнаруживаются проблемы технического характера: технические сбои и помехи, низкое качество технического оснащения рабочего места, малая скорость интернета и т.п. Возникает повышенная утомляемость ввиду длительной работы с использованием компьютера. Требуется больше времени на проверку индивидуальных самостоятельных работ студентов, в то же время возникает сложность контроля магистрантов при дистанционном обучении. Одной из важнейших проблем в условиях дистанционного обучения является поддержка мотивации обучающихся. Кроме того, существенной проблемой, на которую указали преподаватели из Франции, остается отрицательное отношение к системе дистанционного обучения в гуманитарных вузах, а также негативное восприятие студентами онлайн обучения, которое может влиять на переживания одиночества, изоляции ввиду отсутствия общения или недостаточной педагогической поддержки. При дистанционном обучении чаще присутствуют отвлекающие факторы, в результате которых студенты быстро теряют внимание и концентрацию на онлайн лекциях, задерживают отправку выполненных работ, что существенно затрудняет процесс проверки

и оценивания, следовательно, своевременной помощи студенту при трудностях в обучении. Преподаватели сходятся во мнении, что усвоение практических навыков магистрантов ухудшилось после перехода на всеобщий дистанционный режим обучения. Отмечается и незначительное ослабление мотивации к изучаемому предмету (37% ответов). По словам преподавателей, в наибольшей степени мотивация ухудшилась у слабоорганизованных и слабомотивированных студентов.

Преподаватели французских университетов подчёркивают значимость поддержки мотивации за счет вариативных заданий и учета индивидуального научного интереса студентов путем выбора темы исследовательского проекта магистерской диссертации. Учёт темы магистерских диссертаций при формулировке заданий по учебным предметам значительно способствует повышению мотивации студентов при изучении дисциплин, а также повышению интереса к выполнению данного рода заданий, результаты которых студенты могут использовать в своей дальнейшей исследовательской работе. Основные трудности, которые отмечают преподаватели: недостаточное техническое оснащение, увеличение учебной нагрузки преподавателей в формате дистанционного образования, проблема постоянной поддержки учебной мотивации студентов.

Результаты анкетирования магистрантов

Осенью 2021 года проведено анкетирование магистрантов в университетах Франции посредством анкеты, созданной с помощью Google-формы. В анкетировании приняли участие 78 магистрантов педагогических и гуманитарных направлений подготовки из 28 университетов разных регионов Франции.

Портрет респондентов. Усредненный портрет респондентов из Франции: студенты 20-25 лет (62,9%) первого (41,4%) и второго (58,6%) года обучения в магистратуре. 60% респондентов получают первоначальное профессиональное образование (formation initiale). Менее четверти (21,4%) опрошенных магистрантов проходят повышение квалификации по

выбранной специализации (formation continue), 18,6% обучаются в формате «альтернанс» (formation par alternance), совмещая непосредственную педагогическую деятельность с обучением в магистратуре. Работающие и одновременно обучающиеся в магистратуре респонденты во Франции (41,4%) имеют должности воспитателя детских садов (écoles maternelles), учителя начальной, средней школы (коллэжи и лицеи во Франции), преподаватели университета.

Большинство магистрантов, принявших участие в анкетировании, обучаются в педагогических магистратурах: 92,9%. Остальные магистранты проходят обучение по другим гуманитарным направлениям подготовки.

Магистранты высказали свое мнение о том, как они понимают «индивидуализацию» в образовании. Подтвердили или опровергли возможности самостоятельного выбора факультативных дисциплин, выбора своего участия в различных образовательных, научных и культурных мероприятиях в университете, возможности прохождения стажировки в различных учреждениях по выбору студента. В ответах магистрантов видна динамика изменений в организации магистерского образования в условиях пандемии, которая заключается в переходе на дистанционный и гибридный форматы обучения. Французские магистранты объяснили в ответах значение тьюторской помощи. Они предложили свои идеи для совершенствования индивидуализации образования в магистратуре. Это помогло в исследовании выявить и проблемы в организации данного процесса в университетском образовании.

В результате анкетирования было определено, что магистранты понимают термин «индивидуализация» таким образом: он ассоциируется у них с построением индивидуального образовательного маршрута самим магистрантом: (так ответили 68,6% магистрантов). «Индивидуализация» ассоциируется также с возможностью самостоятельного выбора факультативных дисциплин (55,7%). Магистранты дали варианты ответов, указывающие одновременно на необходимость проявления активности

самого магистранта в организации самообразования и на необходимость ориентации на студентоцентрированность в образовательном процессе. 32% респондентов считают применение гибридного обучения (сочетание очного обучения и дистанционных технологий) в условиях пандемии в качестве одного из организационно-педагогических условий индивидуализации образования. В результате постоянной доступности к учебным материалам на электронных ресурсах студентам удобно работать с учетом индивидуального темпа. Возможность онлайн доступа позволяет участвовать в разнообразных образовательных и научных мероприятиях в других городах, регионах страны и за рубежом.

Больше половины студентов, обучающихся во французских университетах (52,9%), отмечают, что при реализации принципа индивидуализации должна быть предоставлена возможность поддержки в форме тьюторства и педагогического сопровождения. Только 6,8% опрошенных студентов отметили, что в их образовательной магистерской программе нет тьютора, и они сожалеют об этом, что показывает осознанное понимание значения тьюторского сопровождения и поддержки при реализации индивидуализации образования в университете.

Около 30% респондентов из Франции указывают на имеющиеся у них возможности выбора уровня сложности и типа самостоятельных заданий. 10% опрошенных магистрантов указали возможность участия в различных мероприятиях и событиях университета как один из важных компонентов реализации индивидуализации в их образовании. В некоторых ответах магистрантов дается уточнение понятия «индивидуализация», которое они понимают, как «автономия», «самообразование» и «самоорганизация», «персонализация» и «адаптированность» индивидуального образовательного маршрута по запросам магистрантов.

Возможность самостоятельного выбора магистрантами факультативных дисциплин помогает им реализовать свои образовательные потребности, применить умения самоорганизации и самостоятельного

планирования своего обучения, это способствует активной включенности их в дальнейшую профессиональную деятельность.

В результате опроса магистрантов нами были выявлены проблемы в организации индивидуализации образования во французских университетах. Только около 10% опрошенных магистрантов имеют возможность самостоятельно выбирать факультативные дисциплины. 44,3% магистрантов указали, что редко имеют такую возможность. 45,7% магистрантов ответили, что никогда не имели возможность самостоятельно выбирать факультативные дисциплины. В связи с этим, 50% опрошенных респондентов предложили улучшить возможности индивидуализации в образовательном процессе путем увеличения числа факультативных дисциплин.

В анкетировании была исследована возможность участия магистрантов в разнообразных научных, образовательных, воспитательных и культурных мероприятиях. Это помогает раскрыть обучающимся свои способности, проявить свою индивидуальность, развить необходимые компетенции. По результатам проведенного опроса магистранты французских университетов наиболее часто участвуют в студенческих и молодежных конференциях (30,8%), а также в мероприятиях образовательной и воспитательной направленности (33,3%), такие как, олимпиады, викторины, квесты, фестивали, концерты, экскурсии и образовательные выезды. Меньшее количество респондентов выбрали участие в дискуссионных площадках, встречах и вечерах, участие в тематических днях и неделях, посвященным различным дисциплинам и наукам (25,6%). 11,5% принимают участие в симпозиумах, конгрессах, конкурсах студенческих и научных работ, тематических и предметных диктантов.

Одной из стратегических задач развития современного высшего профессионального образования является его практикоориентированность. По результатам опроса магистрантов во французских университетах профессиональные стажировки организуются на первом и на втором году

обучения. Основными местами стажировок являются образовательные учреждения: детские сады, начальные и средние школы (лицеи и коллѐжи), вузы. В зависимости от профиля образовательной магистерской программы возможны стажировки в ассоциациях, социальных и здравоохранительных организациях, центрах, музеях, библиотеках, архивах и др. У небольшого числа магистрантов есть возможность стажироваться в специализированных изданиях в области дидактической инженерии (например, разработка учебников). Некоторые магистранты указали конкретные места зарубежных стажировок по их профессиональному профилю, например, Французский лицей в Сингапуре и Французский институт в Германии. Организация стажировок в университетах Франции зависит от их партнерского сотрудничества. Ряд магистрантов отметили, что не имеют возможности выбора места прохождения стажировки, их распределяет образовательная организация (университет или институт по подготовки педагогических кадров) без учета их мнения. Другие респонденты отмечают, что им предоставляется возможность составить список, в каких районах или организациях они хотели бы пройти стажировку, вместе с тем, сама администрация университета принимает окончательное решение о месте прохождения практики. В проведенном опросе другие магистранты указали, что они составляют список желаемых мест прохождения стажировки (обычно от 1 до 5 мест), затем ответственный по практике распределяет места стажировок, чаще всего, с учетом их пожелания. Тьютор также во французском университете может помочь сориентироваться и предложить возможные варианты профессиональных стажировок.

Согласно результатам опроса, некоторые магистранты отмечают значительные изменения в организации образовательного процесса в связи с введением формата дистанционного образования во время пандемии, что повлияло на индивидуализацию образования. Отмечается увеличение количества заданий для самостоятельной работы (27% ответов). Это, с одной стороны, способствует активизации самоорганизации и самоконтроля, с

другой стороны, может носить формальный характер (в случаях, когда задания представлены для студентов без объяснения учебного материала и без обратной связи с преподавателем). Вместе с тем 60% респондентов указали, что при переходе на дистанционный формат обучения количество самостоятельных заданий не изменилось.

Распределение ответов респондентов о времени, затрачиваемого на подготовку к занятиям в условиях перехода на дистанционное обучение: респонденты выбрали вариант ответа «без изменений» (39%). Другие респонденты указали, что подготовка к занятиям стала занимать больше времени (36%).

В результате опроса установлено, что значительная группа магистрантов указывает на увеличение интерактивных технологий в обучении (49%). Они отмечают, что среди часто используемых педагогами средств и технологий обучения в дистанционном формате являются презентации, видеолекции, вебинары, педагогические мастерские, диалоговые технологии, задания повышенной трудности, творческие задания и т.д. Тем не менее, респонденты (44%) считают, что, в целом, применение разнообразных видов деятельности при переходе на дистанционное обучение не изменилось.

Ввиду всеобщего перехода на онлайн обучение в период пандемии, 31% магистрантов указывают на повышение комфортности обучения с применением цифровых технологий. 38% указали, что удобство обучения снизилось, остальные (31%) уверены, что переход на дистанционное обучение не повлиял на изменение комфортности обучения.

Большинство респондентов (56%) считают, что количество индивидуальных консультаций с педагогами не изменилось. Здесь важно отметить, что при индивидуализации в дистанционном формате атрибутом образовательного процесса является тьюторское сопровождение студента и система педагогического консультирования. Однако 36% магистрантов отметили уменьшение количества консультаций с педагогами в

дистанционном режиме. Данный факт можно объяснить резким массовым переходом на дистанционный формат обучения в период пандемии, и как результат, возрастанием нагрузки преподавателей и нехваткой времени на реализацию индивидуального подхода в данных условиях.

В целом, переход на онлайн обучение не повлиял на учебную мотивацию и интерес к изучаемым предметам, как считают 52% магистрантов во Франции. Вместе с тем выявлено существенное различие в ответах других респондентов: они отмечают снижение интереса к обучению (42%), оно оказалось вторым по важности для них, и только 6% респондентов считают, что мотивация в условиях дистанционного обучения повысилась. Причинами снижения мотивации студентов являются трудности, возникающие при дистанционном обучении, например, непривычная форма взаимодействия, скорость обмена информацией, эмоциональная обедненность виртуальной коммуникации и т.п.

Результаты анкетирования показали, что важной составляющей при проектировании индивидуальной образовательной траектории является педагогическое сопровождение студента. Роль тьютора в образовательном процессе особо значима для осуществления персонализированного обучения и реализации индивидуальных целей и задач студента, а также для его саморазвития. В качестве тьютора выступает куратор магистерской образовательной программы, научный руководитель или обучающий преподаватель дисциплины. 48,6% французских магистрантов ответили, что тьютор предоставляет методическую и педагогическую помощь: помогает подобрать учебный и методический материал, организует педагогические консультации. Отмечается важность помощи тьютора в разработке и адаптации технологий и средств обучения. Магистранты указали, что тьютор может содействовать «росту» личностного развития и повышению мотивации к самообразованию (20%), тьютор помогает разработать индивидуальный план освоения образовательной программы (14,3%). Студенты подчеркивают, что помощь тьютора часто осуществляется в

индивидуальном порядке, особенно, при подготовке важных и трудных проектов или при написании магистерской диссертации.

Один из вопросов в исследовании был направлен на выявление мнения магистрантов о возможностях улучшения организации индивидуализации образования в магистратуре. Студентам были предложены варианты ответов с возможностью добавления собственного мнения. Приоритет ответов респондентов распределился следующим образом. На первом месте, 50% респондентов указали на необходимость предоставить возможность организации удобного графика обучения, в том числе по индивидуальному образовательному плану. Половина опрошенных респондентов – сторонники увеличения числа факультативных дисциплин. 46,5% выразили желание иметь возможность выбора альтернативного способа изучения материала (в бумажном или в цифровом формате), 31,4% – за расширение возможностей для будущего трудоустройства студентов. Для улучшения организации индивидуализации в образовательном процессе магистранты считают, что необходимо расширять спектр разнообразных заданий и проектов по уровню и типу сложности, создавать разнообразные специальные дидактические материалы, чаще использовать цифровые технологии в обучении.

Таким образом, проведенное анкетирование позволило определить особенности в организационно-педагогических условиях реализации индивидуализации в магистратурах Франции. Уточнено понятие «индивидуализация образования», каким его понимают магистранты, выявлено, что основным организационно-педагогическим условием, является предоставление возможности построения индивидуального образовательного маршрута согласно собственным образовательным запросам магистранта. Всестороннее раскрытие способностей и компетенций обучающегося, учет индивидуальных его особенностей возможны в условиях гибкой организации образовательного процесса, вариативности содержания и технологий обучения. Возможность построения индивидуального образовательного маршрута самим студентом с помощью тьютора позволяет повысить

ответственность магистранта в своем профессиональном выборе, повысить мотивацию к выбранному профессиональному направлению обучения.

Вместе с тем, результаты анкетирования показали, что переход на дистанционный формат обучения характеризуется как позитивными, так и негативными явлениями в организации образовательного процесса. С одной стороны, это некоторое снижение учебной мотивации магистрантов, формальный подход студентов к обучению, увеличение времени на подготовку к занятиям и уменьшение количества консультаций преподавателей. С другой стороны, дистанционная форма обучения может создать педагогические условия для реализации индивидуализации образования: индивидуальный подход при организации занятий с магистрантами, системное педагогическое консультирование, практика тьюторства (методическая помощь и педагогическая поддержка) не только в условиях дистанционного обучения, но и при организации гибридного формата обучения.

Полученные результаты исследования также показали проблемы в индивидуализации магистерского образования. Пожелания французских магистрантов направлены на предоставление им возможности выбора факультативных дисциплин и мест прохождения стажировок, а также возможности активного их участия в построении собственной образовательной траектории. Полученные результаты исследования подтверждают необходимость улучшения организационно-педагогических условий для обеспечения принципа индивидуализации в магистерском образовании во Франции.

Интервью магистрантов и выпускников магистратуры

На официальных видеоканалах французских университетов и Институтов INSPE создается контент, посвященный опросу магистрантов, выпускников, преподавателей педагогических магистратур. По итогам анализа этого контента в исследовании были выявлены некоторые нововведения в подготовке педагогических кадров, изучены мнения

студентов и выпускников, касающиеся организации образовательного процесса, в том числе, педагогических стажировок, проанализирован опыт начинающих педагогов в образовательных учреждениях.

В цикле видеосюжетов «Неделя в магистратуре MEEF 1 курса» («Une semaine à M1») студенты Лионского Института INSPE (который является частью университета г. Лиона), обучающиеся по программам «Воспитатель / школьный учитель» (магистратура MEEF 1 степень), «Преподаватель профессионального лицея» (магистратура MEEF 2 степень) описывают, как проходит их обучение.

Первый семестр длится с сентября по декабрь. Расписание в течение семестра у магистрантов меняется: бывают полностью загруженные дни, иногда недели – более свободные. Длительность занятия – 2 часа. Занятия часто проходят в течение всего дня, с 8 до 18 часов, с двух - часовым перерывом на обед с 12.00.

На 1 курсе студенты изучают основные предметы в магистратуре в соответствии с профессиональным направлением, например, в образовательной программе «Воспитатель / школьный учитель» изучают, прежде всего, математику и французский язык (родной язык), по которым сдается письменный экзамен. В дальнейшем появляются другие модули и курсы: семинары по написанию магистерской диссертации, курсы по дидактике и педагогике, методике преподавания, а также междисциплинарные курсы по психологии развития ребенка.

Общее правило для всех магистрантов – регулярная самостоятельная работа, и в свободные дни, с целью подготовки к конкурсному профессиональному экзамену.

В университете есть места для самостоятельной работы – компьютерные классы с Wi-Fi, в которых магистранты могут работать индивидуально и в группе, т.к. часто преподаватели предлагают совместные проекты. В университетской библиотеке есть много книг и учебных пособий, которые студенты могут забрать на период стажировки.

Магистранты в интервью отмечают важность педагогической поддержки. Они подтверждают, что преподаватели всегда оказывают такую поддержку («мы постоянно находимся в центре педагогической команды и можем рассчитывать на помощь педагогов»). Некоторые отмечают сплоченность и коллективную поддержку в группе среди однокурсников.

В интервью на 2 курсе магистратуры МЕЕФ говорится, что на этом курсе особое внимание уделяется изучению методам обучения на занятиях преподавателей, возможностей их креативности в преподавании: «как оживить занятия в классе так, чтобы каждый ученик смог извлечь максимум полезных знаний и навыков». Магистрант 2 курса и одновременно преподаватель-стажер в профессиональном лицее г. Лиона, подтверждает, что обучение в магистратуре МЕЕФ очень полезно не только для самих магистрантов, но и для их будущих учеников («обучение придает смысл преподаванию»).

Создание условий для возобновления профессионального обучения через несколько лет работы по профессии (даже в области отличной от образования), или перевода (*passerelle*) на другую образовательную программу магистратуры, или повышения квалификации или переквалификации в рамках непрерывного педагогического образования способствует индивидуализации образования в магистратурах. При этом может быть получен промежуточный диплом магистра (Master 1) для дальнейшего продолжения образования в магистратуре в другом направлении подготовки в этом же или в другом университете.

Возобновление обучения. Студентка 1 курса магистратуры МЕЕФ по программе «Воспитатель / школьный учитель» в Национальном высшем институте INSPE при университете г. Лиона рассказывает о возобновлении обучения. До поступления в педагогическую магистратуру 8 лет проработала медсестрой. Затем приняла решение изменить свой профессиональный путь и выбрать педагогическую профессию, поступив на первый курс M1 магистратуры МЕЕФ. Обучение проходит в группах по 4-5

человек. Часто задаются групповые проекты, что, с одной стороны, облегчает процесс обучения, а с другой – требует больше времени на подготовку. Магистрантка отмечает большую поддержку со стороны преподавателей.

Возможность перевода на другую образовательную программу.

Выпускник магистратуры MEEF (INSPE при университете Лиона), воспитатель детского сада (возраст детей 2-5 лет), рассказывает о своей образовательной траектории. Получив первоначальное экономическое образование с присвоением диплома DUT по коммерции (2 года высшего технического образования), перешел на 3 курс лиценциата L3 по прикладным иностранным языкам. После окончания лиценциата, приняв решение работать в дошкольном образовании, поступил на 1 курс педагогической магистратуры MEEF 1 степени «Воспитатель / школьный учитель». Сдал конкурсный экзамен по профессии CRPE. Объясняет, что обучение в магистратуре позволило подготовиться к конкурсному профессиональному экзамену, найти поддержку у преподавателей, получить необходимые знания и профессиональный опыт.

Аналогичные примеры рассказывают в интервью выпускники педагогических магистратур MEEF Института INSPE при университете Бретани. Преподаватель начальных классов в билингвальной начальной школе Николя Легран описывает свой путь в педагогическую профессию. Получив экономическое образование в школе коммерции, он перестроил свой образовательный маршрут и поступил в магистратуру MEEF 1-й степени на программу «Воспитатель / школьный учитель».

Преподаватель математики в коллэже Кристоф Тальвар прошел профессиональную переподготовку в 58 лет, имея многолетний стаж работы в другой профессиональной области. Изначально получив диплом инженера, он поступил в педагогическую магистратуру MEEF 2-й степени, чтобы стать преподавателем в коллэже или лицее.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка. В своем репортаже два преподавателя из профессиональных лицеев Морган и Мариам, которые обучаются на 2 курсе магистратуры MEEF 2-й степени Высшего национального института INSPE при университете Лиона по программе «Управление – Экономика» («Gestion-Eco») объясняют, что профессиональная переподготовка для них – это возможность развиваться, а не стоять на месте в профессии.

Таким образом, различные видео интервью магистрантов и выпускников педагогических магистратур свидетельствуют об условиях реализации индивидуализации в магистерском образовании, посредством предоставления вариативных возможностей выбора маршрутов образования.

2.4. Организационно-педагогические условия индивидуализации университетского магистерского педагогического образования во Франции

В параграфе представлены результаты исследования организационно-педагогических условий индивидуализации университетского магистерского образования на примере профессиональных педагогических магистратур, которые способствуют учету индивидуальных личностных качеств обучающегося, ориентируют его на самоопределение, саморазвитие, сознательное отношение к выбору профессии. На примере организации и содержания образовательных программ педагогических магистратур по направлениям подготовки «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» в Страсбургском университете.

Осуществление принципа индивидуализации в университетском образовании *требует* от обучающегося ответственности за свое обучение, высокую степень учебной независимости и самостоятельности (*автономии*). Она *связана с персонализацией* (т.е. с построением индивидуальных

образовательных траекторий согласно осознанно сформулированным запросам студентов в отношении своего профессионального развития; с использованием вариативных адаптивных (персонализированных) технологий обучения), а также с *персонификацией* – с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося.

Во французской научно-педагогической литературе применяются термины «организационные условия» (*conditions organisationnelles*) и «педагогические условия» (*conditions pédagogiques*) в отличие от российского термина «организационно-педагогические условия».

В исследовании понимаются организационные условия как комплекс явлений (согласованность, взаимосвязанность, объединение частей целого на основе правил, законов и т.д.), от которых зависят другие феномены, и влияющие на упорядоченное и направленное формирование образовательной среды.

Под педагогическими условиями рассматривается совокупность мер (содержание, технологии и организация обучения) и возможностей, способствующих успешному функционированию образовательного процесса. [26].

Культурно-национальной особенностью Франции остается сложная структура системы высшего образования и сохранение разных типов высших учебных заведений наряду с университетами (см. Приложение 1). И это, в свою очередь, сохраняет возможности выбора профессиональной подготовки в соответствии с индивидуальными потребностями. Согласно Кодексу об образовании Франции типы учреждений высшего образования могут значительно отличаться по таким признакам, как правила приема, организация подготовки, стоимость обучения и др., что подразумевает индивидуализацию, начиная с выбора места обучения. Сохраняется противопоставление государственных университетов и элитных профессиональных «Больших школ» (*Grandes Écoles*). К высшим учебным заведениям научного, культурного и профессионального характера относят

государственные университеты и Национальные высшие институты (INSPE) при университетах. К вузам административного характера во введении Министерства высшего образования относятся Большие школы (Grandes Écoles) и Высшие нормальные школы (Écoles Normales Supérieures – ENS).

Индивидуализация как учет личностного и профессионального потенциала абитуриента и обучающего в университетском магистерском образовании проявляется в процедурах полного или частичного признания накопленного образовательного/профессионального опыта для получения магистрантом диплома и степени. В настоящее время университеты предлагают, например, процедуру признания накопленного индивидуального профессионального опыта и/или предшествующего образования (Validation des Acquis de l'Expérience – VAE), которая позволяет в магистратуре частично или полностью присуждать степени и квалификации на основе приобретенного профессионального опыта.

Предлагаемые варианты различных форм подготовки в магистратуре способствуют также реализации индивидуальных потребностей обучающихся: *начальная/первичная подготовка* (formation initiale) для лиц, впервые получающих высшее образование по конкретной специальности; *продолжающаяся подготовка* (formation continue) предлагается в качестве непрерывного образования и повышения квалификации по выбранной специальности; *дистанционное обучение* (formation à distance) реализуется полностью или частично в онлайн-формате.

Продолжающаяся подготовка предназначена для лиц, имеющих стаж педагогической деятельности или являющихся соискателем рабочего места. Магистранты данной формы обучения могут усовершенствовать свои профессиональные навыки в рамках повышения квалификации или же освоить новые компетенции в результате прохождения профессиональной переподготовки в магистратуре. В отличие от первоначального обучения организация учебного процесса распределена вне рамок рабочего времени (в вечернее время, в выходные дни или в другое свободное время от работы).

Подготовка по этой форме осуществляется только на платной основе, однако возможен вариант оплаты обучения работодателем. В этом случае время работы обучающегося может быть сокращено или скорректировано в соответствии с планом обучения в университете.

Дистанционное обучение предполагает гибкий график, индивидуализацию по темпу и ритму обучения. От обучающихся требуется самостоятельно планировать и четко управлять своим рабочим и учебным временем.

Примеры организационно-педагогических условий индивидуализации образования обучающихся в университетских магистратурах

Образовательная программа магистратуры в области Наук об образовании «Тьюторство и подготовка педагогов». Исследование показало, что «тьюторство» является наиболее распространенной формой педагогического сопровождения студентов и магистрантов в современных университетах и является условием реализации индивидуализации образования. [58; 59]. Тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута – это процесс, предполагающий выявление образовательного запроса (интереса) обучающегося, организацию действий по реализации проектирования образовательного маршрута, а также оказание помощи в поиске ресурсов, в решении трудностей, возникающих при обучении, содействие в личностном развитии студента в плане его самоорганизации [78].

Функции тьютора в университете могут включать:

- интеграцию студента (магистранта) в университетское образование: знакомство с различными службами поддержки в университете в соответствии с потребностями обучающегося;
- помощь в саморегуляции своего обучения обучающимся с учетом этических правил университета (дисциплинарная поддержка);

- методическая поддержка в реализации «рабочего плана» обучающегося, например, во время прохождения педагогической стажировки или при написании магистерской диссертации;
- индивидуальная и/или коллективная образовательная поддержка путем возможного репетиторства по отдельным предметам.

Формы тьюторского сопровождения:

- индивидуальные консультации в рабочее время по расписанию (по предварительной записи) или дистанционные консультации через специально предназначенные платформы;
- помощь лекторам на определенных учебных занятиях;
- реализация программ персонализированного сопровождения студентов (напр. «Индивидуальная профессиональная помощь»).

Французские исследователи [173; 225] подчеркивают, что индивидуализация проявляется в инициативе обучающегося в построении своей образовательной траектории при помощи тьютора. В эпоху цифровизации образования функции учителя (преподавателя) дополнились функциями менеджера знаний и координатора процесса обучения [119]. Будущие педагоги должны быть готовы к проектированию и сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, владеть методами тьюторской деятельности. Задачей тьютора как педагога-наставника в университете является сопровождение образовательного процесса студентов в университете и содействие организации индивидуальной работы студента [265]. Тьютор является индикатором индивидуализации в образовании. Актуальность и востребованность его профессиональной деятельности становится очевидной в связи с созданием во французских университетах различных магистерских образовательных программ в сфере тьюторства.

Распространение цифровых технологий в университетах также требует поддерживающую деятельность тьютора и сопровождение студента в онлайн-формате [109; 119; 248; 265]

В исследовании изучались магистерские образовательные программы в Страсбургском университете под названием «Подготовка тьюторов и преподавателей учителей» (Tuteurs et formateurs d'enseignants) по направлению подготовки «Науки об образовании». Страсбургский университет, основанный в XVI веке, является не только классическим университетом с устоявшимися традициями образования (восемнадцать лауреатов Нобелевской премии – выпускники университета), но и признанным инновационным университетом во Франции. В 2021 году университет вошел в число пяти пилотных университетских инновационных центров (Pôles universitaires d'innovation – PUI), с 2023 года – в число 29 университетских инновационных центров во Франции. Страсбургский университет реализует проект «Университетский инновационный центр – Эльзас» (Pôle universitaire d'innovation – Alsace, PUI-A). Университет имеет широкую сеть международных партнеров, что позволяет реализовать академические обмены преподавателей-исследователей и студентов для обучения и / или прохождения стажировки за рубежом. Он активно поддерживает историческую культурную и образовательную связь с Германией, сотрудничает с 82 университетами этой страны.

На первом курсе магистерской программы «Тьюторство и подготовка педагогов» (Tuteurs et formateurs d'enseignants) магистранты проходят общую теоретическую подготовку. На втором курсе организуется подготовка к национальным конкурсным экзаменам CAFIPEMF (сертификат, дающий право стать педагогом начального и непрерывного обучения воспитателей и учителей начальной школы) или CAFFA (сертификат, дающий право стать педагогом для учителей средней школы) по выбору обучающегося.

Образовательная программа «Тьюторство и подготовка педагогов» профессиональной педагогической магистратуры MEEF «Практики и

инженерия профессиональной подготовки» реализуется Страсбургском университете и направлена на развитие профессиональных и исследовательских компетенций тьюторов, педагогов, инструкторов и педагогических консультантов для обучения взрослых.

Основные задачи магистратуры: обеспечить студентам прочную, богатую и последовательную подготовку в области тьюторства и подготовки педагогов; предоставить магистрантам возможности развить свои компетенции по анализу профессиональной практики и инженерии профессиональной подготовки; интегрировать магистерскую подготовку в Страсбургской академии; подготовить магистрантов к пониманию и овладению текущими и будущими изменениями в области профессиональной подготовки педагогов.

Взаимосвязь профессиональной и исследовательской подготовки в магистратуре реализуется в форме индивидуального сопровождения магистрантов и семинаров, организованных преподавателями-исследователями. Содержание обучения основано на результатах научной деятельности преподавателей-исследователей в сотрудничестве с научно-исследовательскими подразделениями Страсбургского университета.

Требованием к абитуриентам, поступающим в магистратуру, наличие профессионального опыта и статуса сертифицированного учителя, или главного советника по воспитанию, или инспектора национального образования, или регионального инспектора по образованию.

По окончании магистратуры выпускники имеют возможности индивидуального выбора дальнейших образовательных и профессиональных маршрутов: обучение в докторантуре или в другом образовательном учреждении по подготовке к профессиональным экзаменам CAFIPEMF и CAFFA; трудоустройство по разным специальностям в системе образования, связанных с первоначальным и продолжающимся образованием, индивидуальным консультированием, инженерией и медиацией в области образования.

Кандидат на получение сертификата в университетской магистратуре проходит пятинедельное обучение (включая не менее двух недель наблюдения и практики с сопровождением и не менее двух недель обучения), организованного совместно с Академией и Национальным высшим институтом (INSPE) при университете.

Экзамен на получение сертификата CAFIPEMF проходит в течение учебного года и состоит из двух испытаний (согласно постановлению от 04.05.2021). Первое испытание заключается в проведении занятий по французскому языку (языковой деятельности в детском саду или начальной школе) или математике (построению чисел в детском саду) под наблюдением жюри с последующим собеседованием с кандидатом. Второе испытание проводится для всех кандидатов через месяц после первого испытания и сопровождается наблюдением экзаменационной комиссией за деятельностью кандидата непосредственно в классе с обучающимися. Это позволяет кандидату проявить себя в качестве педагога-инструктора, после чего следует собеседование с жюри на основании отчета, составленного кандидатом.

Экзамен с присвоением другого сертификата CAFFA состоит также из двух испытаний (постановление от 20.07.2015), но содержание их отличается. Первое испытание является профессионально-практическим и состоит либо из анализа занятий в рамках профессиональной подготовки, либо из организации профессионального, педагогического или образовательного обучения – дисциплинарного, междисциплинарного, межвузовского – в рамках учебного заведения, образовательного центра с последующим собеседованием с жюри. Второе испытание – защита магистерской диссертации профессионального типа (*mémoire professionnel*) объемом от 20 до 30 страниц без приложений, состоящей из личной аналитической работы, основанной на профессиональном опыте кандидата и касающейся проблем образования.

Особое внимание в магистратуре уделяется формированию общей педагогической культуры и воспитательным аспектам образования: формирование знаний о системе образования и ее субъектах, ценностных установок магистранта, готовности работать в педагогической команде и способностей вносить личный вклад в развитие системы образования. В магистратуре работают педагоги – практики, преподаватели-исследователи в сфере образования взрослых. Магистранты изучают педагогические технологии тьюторства в условиях дистанционного обучения.

Подготовка в магистратуре «Тьюторство и подготовка педагогов» основана на модульной системе обучения. Соотношение часов, отведенных на лекции, практические занятия и самостоятельную работу примерно одинаковые – 268, 266, 304 соответственно (на самостоятельную работу немного больше). На педагогическую стажировку отведено 7 недель. Главный подход в обучении – компетентностный, который предполагает «подготовку к исследованию через проведение исследований (*formation à la recherche par la recherche*)».

Профессиональные компетенции, которые формируются у магистрантов, соответствуют задачам магистерской профессиональной подготовке для широкой сферы профессиональной деятельности и делятся на 4 блока: *Мыслить – проектировать – разрабатывать; Реализовывать – Руководить; Индивидуальное и командное сопровождение; Наблюдать – анализировать – оценивать* (подробно описаны в приложении 8).

Перечень дисциплин в учебном плане демонстрирует сочетание теоретической и практической подготовки магистрантов к профессиональной и исследовательской деятельности в таблице 9.1 (приложение 9). На рис. 3 показано модульное построение образовательной программы и возможности выбора индивидуального образовательного маршрута магистрантом.

Первый модуль (М. 1) первого семестра направлен на формирование основных знаний в области тьюторства и наставничества: осуществляется переход в профессиональной деятельности от «опытного практикующего

учителя» к «педагогу-инструктору», «наставнику учителей». Модуль состоит из трех дисциплин, одна из которых – дисциплина по выбору (Д, зеленый цвет): «От анализа педагогической практики до педагога-инструктора». Таким образом, уже в первом семестре появляется у магистранта возможность выбора начала своего индивидуального образовательного маршрута. Эта дисциплина знакомит с профессиональными функциями педагога-инструктора и предназначена тем магистрантам, которые хотели бы сдать профессиональный экзамен с присвоением сертификатов CAFIPEMF или CAFFA, и в дальнейшем преподавать учителям.

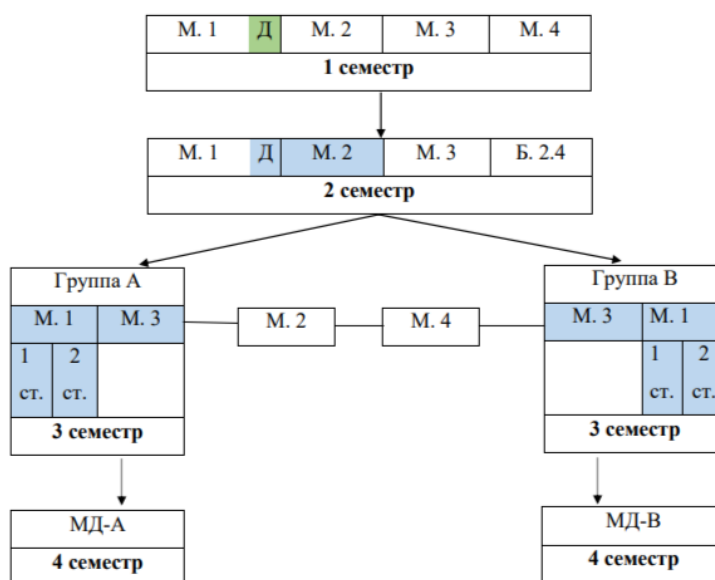


Рис. 3. Модель организации подготовки в магистратуре «Тьюторство и подготовка педагогов» на примере Страсбургского университета.

Второй модуль (М. 2) направлен на актуализацию теоретических и научных знаний для решения вопросов, касающихся динамики обучения и профессионального развития взрослых, который является обязательным для всех магистрантов. Третий модуль (М. 3) направлен на определение принципов и необходимых результатов при проведении исследований в соответствии с обучением профессиям в области образования и профессиональной подготовки. Здесь рассматриваются методологические принципы проведения исследований (практические, прикладные или фундаментальные). Это позволит магистрантам аргументировано подойти к

выбору темы индивидуального исследования, в которой будут отражены определенные теории и научные достижения. Четвертый модуль (М. 4) – изучение иностранного языка (английский) на продвинутом уровне – В2 – согласно общеевропейской системы классификации владения иностранным языком, является обязательным для всех обучающихся.

Во втором семестре начинается изучение модуля «Тьюторство: подготовка к наблюдению и анализу профессиональной преподавательской деятельности» (М. 1). Он направлен на анализ профессиональной деятельности и технологий углубленного наблюдения и организации консультационного собеседования. Внимание уделяется также изучению особенностей педагогического взаимодействия. В этом модуле предусматривается непродолжительная педагогическая стажировка по наблюдению и сопровождению учителей (стажировка по выбору магистрантов). Таким образом, магистрант, выбравший эту стажировку, начинает совершенствовать свои профессиональные практические компетенции, в соответствии с дальнейшим индивидуальным образовательным маршрутом. Стажировка необходима тем, кто готовится к профессиональному экзамену на сертификат CAFIPEMF/CAFFA и к педагогической стажировке в качестве начинающего тьютора со следующего учебного года. Стажировка позволит магистрантам изучить подходы в организации наблюдения, собеседования и консультирования обучающихся (Д, выделена синим цветом).

Во втором модуле (М. 2) развиваются педагогические технологические компетенции, изучается методология обучения, анализируется современная практика обучения. Модуль включает изучение двух дисциплин и проведение стажировки (1 неделя, выделена синим цветом). Третий модуль (М. 3) второго семестра на первом курсе магистратуры предлагает изучение методологии проведения исследований и предусматривает сопровождение проекта магистерской диссертации с целью определения дальнейшего образовательного маршрута магистранта на втором курсе магистратуры.

Модуль «Иностранный язык» (М. 4) связан с проведением исследования, поэтому студенты изучают английский язык на уровне (B2) и учатся искать, отбирать, читать научные публикации на иностранном языке, делать анализ и синтез научного текста в соответствии с темой своего индивидуального исследования.

На втором курсе образовательный маршрут магистрантов, которые учились в одной группе на первом курсе, разделяется на два направления. Организуются две разные группы подготовки магистрантов:

- 1) **Группа А** – подготовка магистрантов к профессиональным конкурсным экзаменам и трудоустройству в качестве тьютора для воспитателей детских садов, учителя начальной и средней школы (коллѐжей);
- 2) **Группа В** – углубленная научно-исследовательская подготовка с дальнейшим поступлением в докторантуру.

В группах А и В третьего модуля (М. 1) изучается дисциплина «Тьюторство: анализ и проведение консультационного собеседования» в соответствии со спецификой выбранного индивидуального образовательного маршрута: профессионального или научно-исследовательского. На стажировке в группе А, которая предусмотрена в этом модуле (2,5 недель) снова происходит дифференциация образовательного маршрута в зависимости от того, какая сфера профессиональной деятельности выбирается магистрантом – в детском саду, в начальной (1 ст.) или в средней школах (2 ст.) соответственно профессиональному экзамену в дальнейшем (CAFIREMF – сертификат, позволяющий преподавать учителям 1 ступени образования, т.е. воспитателям и учителям начальных классов, сертификат CAFFA позволяет стать педагогом для учителей коллѐжей и лицеев во Франции). Стажировка в группе В также предлагает дифференциацию в зависимости от ступеней системы образования Франции (детский сад, начальная школа – 1 ст.; коллѐжи и лицеи – 2 ст.), которые будут изучаться в

рамках дальнейшей научно-исследовательской работы в магистратуре и в докторантуре.

Однако второй модуль (М. 2) третьего семестра остается общим для двух групп магистрантов А и В. Он – практико-ориентированный и направлен на анализ, разработку, внедрение и оценку профессиональной педагогической деятельности путем погружения студентов в профессиональный контекст. Дисциплины связаны с инженерией профессиональной подготовки, посвящены выявлению и анализу потребностей в профессиональном обучении, разработке учебных программ и различных мероприятий, а также развитию коллективного взаимодействия. Студенты анализируют институциональные структуры, изучают деятельность субъектов профессиональной подготовки и необходимые компетенции для содействия развитию обучающихся.

Третий модуль (М. 3) третьего семестра направлен на подготовку, редактирование и сопровождение в написании магистерской диссертации в зависимости от группы А или В магистрантов: это может быть подготовка магистерской диссертации профессиональной направленности для профессионального экзамена или научно-исследовательская работа с целью дальнейшего продолжения образования в докторантуре. Для двух групп магистрантов организуется стажировка до 2,5 недель.

Четвертый модуль (М. 4) третьего семестра включает изучение иностранного языка для двух групп с опорой на проведение исследований, поиска, отбора, изучения научных публикаций на иностранном языке. Модуль последнего семестра состоит в завершении работы над магистерской диссертацией профессионального (МД-А) или исследовательского типа (МД-В) в зависимости от выбранной специализации и группы (А или В).

Таким образом, магистерская программа создает условия для реализации индивидуального образовательного маршрута магистранта на основе осознанного выбора им профессиональной специализации, ее более

углубленного усвоения через дисциплины и педагогические стажировки по выбору.

Магистратуры MEEF «Руководство образованием»

В Страсбургском университете в ходе исследования была также изучена образовательная программа профессиональной педагогической магистратуры MEEF по направлению «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки». Эта магистратура включает различные направления подготовки – от образовательных программ подготовки воспитателей/учителей начальной школы и учителей коллѐжей/лицеев до программ «Руководство образованием» (Encadrement educative) и «Практики и инженерия профессиональной подготовки».

Направление подготовки «Руководство образованием» в магистратуре MEEF в Страсбургском университете включает три образовательные программы, тем самым, создавая в рамках подготовки практически к одной сфере деятельности три разных образовательных маршрута, которые выбираются магистрантами:

- ***«Главный советник по воспитанию»*** (Conseiller principal d'éducation)
- образовательная программа готовит магистрантов к сдаче национального конкурсного экзамена по профессии на эту вакантную должность;
- ***«Руководство образовательной и социальной деятельностью»*** (Encadrement des missions éducatives et sociales) – подготовка к выполнению административных обязанностей в образовательной и социальной сферах;
- ***«Инклюзия в образовании и социализация»*** (Éducation à l'inclusion et à la participation sociale) – формирование профессиональных компетенций для работы с людьми с особыми потребностями с учетом их разнообразия и предотвращения социального неравенства, для работы с молодежью с ограниченными возможностями здоровья или с особыми потребностями в целях ее социализации.

Основная цель магистерской образовательной программы «Руководство образованием» – развитие управленческих компетенций в сфере

образования и в социальной сфере, а также изучение методологии проведения научных исследований в целях развития компетенций критического осмысления профессиональных практик.

В Страсбургском университете обучение в магистратуре основано на взаимосвязи между теоретическими фундаментальными знаниями, профессиональными ситуациями на рабочем месте и анализом профессиональной практики. В специализированном профессиональном направлении «Главный советник по воспитанию» в рамках магистерской образовательной программы «Руководство образованием» организована подготовка к национальному конкурсному экзамену на должность в сфере образования.

Цель подготовки – формирование профессиональных компетенций, зафиксированных постановлением от 01.07.2013 (см. прил. 4): сотрудничать с учителями в разработке учебных ситуаций с целью развития и оценки предполагаемых компетенций обучающихся; вносить вклад в разработку образовательной составляющей проекта развития образовательного учреждения; способствовать обеспечению непрерывности обучения учащихся с учетом перехода их от одного цикла обучения к другому; консультировать директора учебного заведения по вопросам организации партнерских отношений с другими государственными службами, территориальными органами власти, ассоциациями, дополняющими школу, социально-экономическими субъектами.

Как показало исследование, в Страсбургском университете организация подготовки в магистратуре MEEF по образовательной программе «Руководство образованием» основана на модульном построении программ и имеет свои особенности: по всем трем предлагаемым специализированным профессиональным направлениям изучаются как общие модули, так и специальные (см. приложение 10).

«Общеобразовательный» модуль, включающий академические дисциплины по гуманитарным и социальным наукам в области образования,

является общим для всех трех специализированных профессиональных направлений.

Модуль «Эпистемология образовательных функций» преподается на протяжении изучения всей магистерской программы (30 кредитов в образовательной программе «Главный советник по воспитанию»). В целом, модули «Общеобразовательный» и «Эпистемологический» объединяют все лекционные часы и составляют треть от всего обучения в магистратуре.

«Профессиональные» модули связаны со стажировкой и направлены на развитие профессиональных компетенций. В направлении «Главный советник по воспитанию» отдельные дисциплины модуля отведены для подготовки к сдаче национального конкурсного экзамена на вакантную должность главного советника в коллѐже или лицее.

В направлении «Руководство образовательно-социальной деятельностью» на втором курсе возможен выбор еще более узких профессиональных специализаций: «Руководство образовательными направлениями деятельности» или «Межкультурное посредничество, общественность, социальная динамика и принадлежность». В зависимости от выбора магистранта он изучает в модуле соответствующие дисциплины по выбору.

«Исследовательский» модуль готовит к написанию магистерской диссертации, к изучению основ научной коммуникации (письменной и устной), направлен на подготовку к защите магистерской диссертации. В направлении «Главный советник по воспитанию» в последнем семестре вместо «Исследовательского» модуля изучается профессиональный модуль, который готовит к устным испытаниям в национальном конкурсном экзамене на вакантную должность в сфере образования. Модуль «Иностранные языки» изучается в данной магистратуре только на первом году обучения (в других педагогических магистратурах он может изучаться на протяжении всех двух лет обучения), здесь возможен также выбор изучаемого языка

(английский/немецкий/французский для иностранцев) на уровне В2 согласно международным стандартам.

В содержании образования магистрантов просматривается междисциплинарность (см. приложение 11). В каждом семестре есть общие модули между тремя специализированными профессиональными направлениями, а также специальные модули по направлениям. Индивидуализация образования обучающихся в Страсбургском университете реализуется посредством создания условий для выбора специализации и возможной профессиональной переориентации во время обучения в магистратуре (см. рис. 4). В конце 1 и 2 семестров предусмотрена возможность перехода на другую магистерскую образовательную программу по направлениям подготовки «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» или «Науки об образовании» при условии, если ответственные за магистерскую программу подтвердят возможность этого перехода. Решающим фактором при переводе на другую образовательную программу является анализ имеющегося образовательного опыта и объяснение мотивации профессиональной переориентации.

Магистерская образовательная программа «Руководство образованием» имеет практико-ориентированную профессиональную направленность. Магистранты готовятся к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях и центрах, к сдаче национального конкурсного экзамена по профессии в случае выбора программы по подготовке главных советников по воспитанию. Вместе с тем, в основе этой практико-ориентированной подготовки – развитие исследовательских компетенций магистрантов и поэтому сохраняется возможность выбора магистрантом дальнейшего индивидуального маршрута для поступления в докторскую школу при условии наличия проекта исследования и согласия докторской школы университета.

Индивидуализация образования магистрантов в Страсбургском университете обеспечивается программами их педагогической поддержки.

При обучении в магистратуре в формате «альтернанс» (официальное совмещение обучения и работы по специальности в системе образования) студентам предлагается программа «Индивидуальная профессиональная помощь» (API). Это поддержка магистрантов с особыми потребностями и/или магистрантов-стажеров, сталкивающихся с трудностями на рабочем месте. Команда API консультирует, предпринимает меры в условиях полной конфиденциальности, работает в контакте с ответственным лицом за соответствующую магистерскую программу. В случае серьезных трудностей инициируется формализованная процедура усиленного сопровождения магистранта-стажера в рамках персонализированной программы помощи магистранту.

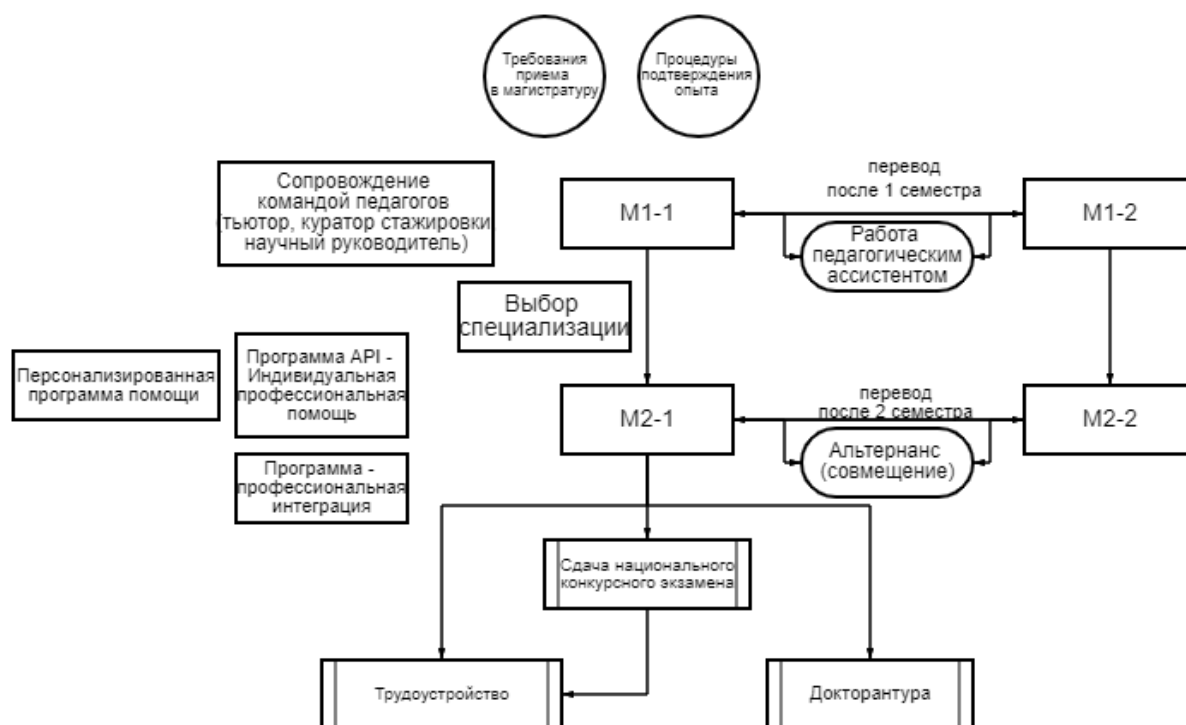


Рис. 4. Возможности выбора индивидуального образовательного маршрута и поддержка магистрантов в образовательной программе «Руководство образованием» магистратуры MEEF Страсбургского университета.

Специализированное профессиональное направление подготовки «Главный советник по воспитанию». В проведенном исследовании изучены организационно-педагогические условия индивидуализации

образования магистрантов также на примере направления «Главный советник по воспитанию» в образовательной программе МЕЕФ «Руководство образованием» в Страсбургском университете.

Программа предлагает изучение теоретических знаний по гуманитарным наукам (социология, педагогические науки, психология, история, философия) и профессиональную подготовку к сдаче национального конкурсного экзамена на должность главного советника по воспитанию в учебных заведениях.

В соответствии с «Национальными рамками профессиональной подготовки преподавателей для первой и второй ступеней образования» профессиональная педагогическая подготовка в магистратурах МЕЕФ осуществляется на основе «подготовки с помощью исследования и через проведение исследования» [103]. В результате можно выделить два ведущих компонента образования: педагогическая профессиональная подготовка на основе проведения исследования и подготовка к проведению исследований. Требования к поступлению на направление: наличие степени Лисанс в области гуманитарных и социальных наук (или эквивалентного уровня высшего образования), уровень владения французским языком не ниже С1 (продвинутый уровень владения иностранным языком согласно международной классификации – для абитуриентов-граждан Европы).

Содержание образования включает изучение гуманитарных и социальных наук, обучение проведению исследований, подготовку к сдаче национального конкурсного экзамена. Организуется педагогическое сопровождение процесса профессиональной подготовки, сопровождение в написании магистерской диссертации.

Особенности в организации подготовки: на 1 курсе три учебных дня в неделю чередуются с днями стажировки по наблюдению и практикой, которая сопровождается преподавателем; на 2 курсе – обучение в формате «альтернанс»: чередование теоретического обучения с сопровождаемой

педагогической практикой. По окончании магистратуры выпускники могут продолжить обучение в докторантуре, подготовив исследовательский проект для конкретной докторской школы .

Модуль «Гуманитарные и социальные науки для образования» (общеобразовательный) изучается только в первом семестре первого курса и является обязательным для всех магистрантов. Дисциплина «Философия образования» касается вопросов образования с точки зрения философии, изучаются работы ученых, педагогов по конкретным проблемам образования и воспитания: воспитание гражданственности, светское образование, вопросы культуры и др. Дисциплина «История образования» затрагивает вопросы развития и становления образовательных учреждений, начиная от времен Французской Революции до настоящего времени. В дисциплине «Социология образования» затрагиваются темы школы и семьи: разнообразие культур, гендерная и социальная неоднородность, риски девиантного поведения и насилия в школе, трудности в обучении, отчисление

Модуль «Эпистемология образовательных функций» (Эпистемологический) является общим для всех студентов и реализуется во всех семестрах. Данный модуль в первом семестре в программе «Главный советник по воспитанию» включает две дисциплины. Одна из них – «Эпистемология образовательных функций главного советника по воспитанию» изучается на протяжении всего обучения в магистратуре. Предполагается переход в изучении от простого к сложному и от общепрофессионального уровня для всех специализированных профессиональных направлений в программе «Руководство образованием» к узкопрофессиональному и состоит в изучении общего подхода относительноэпистемологии образовательных наук и институциональных рамок и последних изменений в современном контексте социальных, институциональных и политических преобразований. В модуле также рассматриваются вопросы, касающиеся организации и функционирования французской системы образования, статуса, роли и функций педагогического

персонала: основополагающие принципы в образовании, децентрализованная организация, субъекты образования и подходы обучения, образовательные маршруты, типы учебных заведений. На занятиях рассматриваются актуальные вопросы образования, связанные с образовательной политикой (например, устранение неравенства, меры по предотвращению насилия, светскость и правовые нормы, недавние реформы, текущие направления образовательной политики Франции и др.). Все эти вопросы рассматриваются не только с учетом специфики Франции, но и в более широком контексте сравнительного образования с точки зрения предпосылок, проблем, целей, оценки, форм обучения, образовательных организаций и субъектов образования.

Во втором семестре модули «Общеобразовательный» и «Эпистемологический» объединены под названием «Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования». Данный модуль включает дисциплины, необходимые студентам для осмысления образовательных отношений при взаимодействии с ребенком, подростком, молодёжью и общего понимания проблем образования. Дисциплины данного модуля построены в логике продолжения дисциплин предыдущего семестра и имеют целью углубление основных изученных концепций и подходов. В частности, дисциплина «Теория обучения» связана с психологией образования, рассматривает вопросы, касающиеся процесса обучения детей, подростков и/или молодежи. В рамках подхода, основанного на фактических данных в экспериментальной психологии и образовании, представлены факторы развития обучения с упором на роль межличностных отношений, активного вовлечения в педагогическую деятельность магистрантов. Дисциплина «Теория деятельности» предлагает изучение основ эргономики, значение феномена «деятельность» в различных контекстах, а также изучение методов и средств профессиональной деятельности в рамках эргономики для проведения изменений в организациях (учреждении, компании или в другой структуре).

Дисциплина «Эпистемология образовательных функций» углубляет фундаментальные понятия, рассмотренные в первом семестре, с точки зрения сочетания этих понятий с характеристиками образовательных контекстов, особенно с учетом процесса индивидуализации (как для учащегося, так и для воспитателя/педагога) с помощью схем и интегративных моделей.

На 2 курсе «Эпистемологический» модуль ориентирован на первичную подготовку к письменным испытаниям национального конкурсного экзамена: 1) написание сочинения (composition) и анализ педагогической ситуации в профессиональной деятельности; 2) изучение теории управления и менеджмента (классический подход, школа человеческих отношений, современный подход и концепция управления), вопросов относительно закона «О реорганизации школы», связанные с совместным обучением и непрерывностью образования, и местного образовательного проекта (projet éducatif local). Практические занятия модуля позволяют углубить знания в соответствии с конкретными профессиональными контекстами.

Третий модуль «Профессиональный» позволяет раскрыть профессиональные функции главного советника по воспитанию, формировать общие педагогические и специальные профессиональные компетенции в данной профессии. Название модуля в каждом семестре отражает этапы формирования профессиональных компетенций в подготовке на должность главного советника по воспитанию: 1 семестр – *«Открытие знаний и профессионального поведения в области наук об образовании и в школьной жизни»*; 2 семестр – *«Введение в обучение профессиональным компетенциям в области образовательных наук и школьной жизни»*; 3 семестр – *«Закрепление профессиональных компетенций в области образовательных наук и школьной жизни»*; 4 семестр – *«Совершенствование профессиональных компетенций в области образовательных наук и школьной жизни»*.

Индивидуализация образования обучающихся в данной магистратуре осуществляется путем предоставления возможности выбора ими варианта

прохождения педагогической практики (стажировки) или в формате обучения «альтернанс» или в форме обычной стажировки в образовательном учреждении. На 1 курсе стажировка длится 24 недели (12 недель в первом семестре и 12 недель во втором) и предполагает наблюдение за проведением занятий опытных учителей и анализ профессиональной деятельности главного советника по воспитанию, анализ особенностей школьной жизни конкретного учебного заведения и компонентов его образовательной организации. Стажировка проходит под руководством двойного индивидуального сопровождения (*tutorat mixte*) – преподавателя Национального высшего института INSPE при университете, в котором магистрант проходит обучение, и опытного педагога в образовательном учреждении, в котором проходит стажировка. При этом студенты-стажеры имеют возможность обратиться к программе «Индивидуализированной профессиональной помощи» (API) в случае возникновения проблем на рабочем месте.

В модуле по формированию профессиональных компетенций изучаются цели и задачи профессии главного советника по воспитанию на основе нормативно-правовой и этической базы. Дисциплина «Профессиональные педагогические ситуации и условия наблюдения в период стажировки» предполагает изучение теоретических и практических знаний путем целенаправленного наблюдения за различными аспектами педагогической профессии в различных профессиональных контекстах.

На 2 курсе «Профессиональный» модуль ориентирован на переход к более конкретным подходам, релевантным для каждой специализации, а также на решение проблем, связанных с меняющимся профессиональным контекстом в образовательных организациях (включая государственные и частные образовательные учреждения). Проведение стажировки на втором курсе (по 12 недель в 3 и 4 семестре) предполагает самостоятельную разработку и проведение магистрантами занятий в образовательном учреждении, анализ педагогической практики. Стажировка, как и в 1

семестре, реализуется при совместном руководстве преподавателя и учителя из образовательного учреждения.

Индивидуализация образования обучающихся осуществляется также путем выбора магистрантом образовательного маршрута в форме «альтернанс». Создаются организационно-педагогические условия для совмещения обучения и официальной профессиональной деятельности по специальности в сфере образования. Преимущества данной формы обучения заключаются в том, что оно – практикоориентированное. Магистрант, изучая теоретические предметы, имеет одновременно реальный профессиональный опыт, проверяет себя в выбранной специализации, а также он может иметь двойное руководство в подготовке магистерской диссертации (научное – в университете и профессиональное – по месту трудоустройства).

Четвертый модуль посвящен введению в исследовательскую деятельность с формированием исследовательских компетенций: уметь формулировать и раскрыть суть проблематики исследования, умение проводить поиск и отбор релевантной научной литературы, знать методы сбора данных, разработать исследовательский проект магистерской диссертации. Введение в исследовательскую деятельность осуществляется на основе выбранной темы исследования, которая может быть связана с уже имеющимся профессиональным опытом обучающегося. Организовано с индивидуальным сопровождением преподавателя – научного руководителя

«Исследовательский» модуль продолжается с первого по третий семестры, на последнем из которых магистранты изучают научную коммуникацию с целью научиться представлять результаты своего исследования и владеть навыками устной коммуникации в научном сообществе.

Магистранты имеют возможность выбирать форму представления результатов проведенного исследования на занятиях: презентация, написание научной статьи, разработка плаката, создание видео. Для формирования умений устной коммуникации в научном сообществе они обучаются навыкам

публичного выступления, как вызывать интерес общественности. На занятиях магистранты разбирают следующие вопросы с целью формирования компетенций научной коммуникации: кому адресовано научное сообщение? Кто является целевой аудиторией и каковы ее ожидания? Какова цель научного сообщения? Какую информацию необходимо представить? Понятно ли научное сообщение аудитории или необходимо объяснить некоторые термины и определения? Какие цифровые технологии необходимо использовать на презентациях?

Пятый модуль направлен на изучение иностранных языков на уровне В2 по международным стандартам. Целью дисциплины является совершенствование языковой практики устной и письменной коммуникации на иностранном языке. В образовательной программе «Главный советник по воспитанию» представлен выбор языков для изучения: английский и немецкий (академические связи с Германией).

На последнем семестре в направлении МЕЕФ «Главный советник по воспитанию» вместо «Исследовательского» модуля реализуется «Экзаменационный» модуль с подготовкой к устной части национального конкурсного экзамена по профессии, в котором студенты готовятся к устному испытанию по материалам, предоставленным жюри, и к собеседованию с жюри.

Таким образом, индивидуализация образования магистрантов на примере образовательной программы «Главный советник по воспитанию» в Страстбургском университете демонстрирует преобразование всех компонентов образовательного процесса (организации, содержания, педагогических технологий), требует установления взаимодействия между разными учебными заведениями, и способствует саморазвитию обучающегося, который может выбрать собственную образовательную траекторию с учетом индивидуальных потребностей.

В ходе проведения исследования создана модель организационно-педагогических условий индивидуализации образования в педагогической

магистратуре МЕЕФ на примере подготовки главного советника по воспитанию для средних учебных заведений Франции (рис. 5).

<p>Учет в подготовке магистрантов социального заказа: развитие профессиональной культуры педагога на основе усвоения устоявшихся государственных ценностей, овладения педагогическими технологиями, технологиями профессионального построения межличностных и деловых отношений в профессиональной деятельности.</p>
<p>1. Целевой компонент магистерского образования</p> <p>Подготовка к должности главного советника по воспитанию нацелена на овладение профессиональными компетенциями (на основе постановления от 01.07.2013 г. «О профессиональных компетенциях учителей и специалистов в области образования»).</p> <ul style="list-style-type: none"> - транслировать и распространять устоявшиеся государственные ценности; знать содержание образовательной политики страны; основные законодательные принципы, регулирующие систему образования, владеть базовыми педагогическими компетенциями; - владеть дисциплинарными знаниями и дидактикой; обучать с учетом индивидуального разнообразия обучающихся; уметь оценивать успеваемость учащихся; организовывать благоприятные условия для образования и социализации обучающихся; - создавать благоприятную среду для учащихся в учебном учреждении, обеспечивать их безопасность, управлять расписанием; гарантировать соблюдение правил учебного заведения; отвечать за организацию и руководство школьным сообществом; сопровождать и поддерживать обучающегося в процессе обучения и усвоения основ гражданственности; умение работать в педагогическом коллективе.
<p>2. Организационный компонент магистерского образования</p> <p>Предоставление возможностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выбора формы обучения (очная, дистанционная, гибридная, альтернанс) на основе «гибкого обучения» с применением цифровой образовательной среды (образовательных платформ, интерактивный контент). - построения индивидуального образовательного маршрута магистрантом на основе выбора: формы прохождения стажировки в формате «альтернанс» (непрерывная стажировка в процессе обучения) или в форме стажировки в соответствии с учебным планом магистратуры, а также мест прохождения стажировок с учетом индивидуального профессионального выбора (места и типа учебного заведения). - индивидуального педагогического сопровождения магистранта в разных формах: тьюторская поддержка; смешанное наставничество (tutorat mixte) со стороны преподавателя в университете и профессионала в период стажировки; научное руководство магистерской диссертацией преподавателем и методическая поддержка диссертационного исследования со стороны тьютора в университете, а также профессионала на стажировке; предложение индивидуальных программ сопровождения; например, персонализированная программа помощи магистрантам – «Индивидуальная профессиональная помощь».
<p>3. Содержательный компонент магистерского образования</p> <p>Создание условий для выбора магистрантом индивидуального образовательного маршрута с учетом своих потребностей в теоретическом или в практико-ориентированном профессиональном образовании.</p> <p>Магистрант имеет возможность выбора:</p> <ul style="list-style-type: none"> - магистерской образовательной программы для первоначального

<p>профессионального или продолжающегося профессионального образования на основе процедуры признания предшествующего профессионального или образовательного опыта;</p> <ul style="list-style-type: none"> - профессиональной специализации в магистратуре MEEF и соответствующих модулей для изучения: есть общие модули для всех профессиональных специализаций в магистратуре, есть специальные модули. - практико-ориентированной подготовки в магистратуре к сдаче профессионального квалификационного экзамена на должность главного советника по воспитанию или теоретического обучения и дальнейшей защиты магистерской диссертации с продолжением образования в докторантуре; - отдельных дисциплин (иностранный язык и др.) в модулях учебной программы.
<p>4. Технологический компонент магистерского образования</p>
<p>Ведущие технологии обучения в магистратуре основаны на компетентностном подходе и на основе подготовки к исследованиям через организацию проведения исследований (formation à la recherche par la recherche). Магистрант может выбрать следующие технологии обучения: коллективные исследовательские проекты; самостоятельная индивидуальная исследовательская работа (travail d'étude personnel); вариативные учебные задания, среди которых: проблемно-исследовательские, интерактивные (медиапроекты, веб-квесты и др.); творческие проектные задания (тематические коллективные и индивидуальные на практических занятиях, мастерских (atelier) с привлечением социальных партнеров; эссе, сочинения, подготовка статей, выступлений на конференциях.</p> <p>Магистрант отвечает за ведение индивидуального электронного портфолио (e-dossier) для промежуточного контроля (contrôle continu, examen blanc)</p> <p>Подготовка магистерской диссертации (mémoire) ведется с учетом профессиональных потребностей магистранта.</p> <p>Педагогические технологии направлены на поощрение индивидуальной самостоятельной работы с использованием информационной среды (проведение сравнительного анализа интернет ресурсов в сфере образования, анализ их возможностей для использования в работе главного советника по воспитанию; организация онлайн образовательной деятельности с детьми; проведение онлайн консультаций для родителей, дополнительных занятий для детей и т.д.).</p>
<p>5. Критериально-результативный компонент</p>
<p>Критерии оценки результатов: положительная динамика в развитии профессиональных компетенций, прохождение конкурсного экзамена на должность главного советника по воспитанию и его дальнейшее трудоустройство или успешная защита магистерской диссертации для продолжения обучения в докторской школе.</p>

Рис. 5. Модель организационно-педагогических условий индивидуализации образования в педагогической магистратуре MEEF на примере подготовки главного советника по воспитанию (CPE), Страсбургский университет, Франция.

Социальным заказом является развитие культуры педагога, базирующейся на устоявшихся государственных ценностях, и овладение им необходимых профессиональных компетенций: развитие профессиональных компетенций, высокого уровня мотивации к профессиональной деятельности; реализация индивидуально-личностного потенциала

магистранта; формирование профессиональной готовности создавать условия индивидуализации образования обучающихся в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Целевой компонент: подготовка к должности главного советника по воспитанию в средних и старших учебных заведениях системы национального образования Франции. Критериями достижения цели является овладение общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями главного советника по воспитанию, зафиксированными в постановлении от 01.07.2013 «О профессиональных компетенциях учителей и специалистов в области образования» (см. приложение 4).

Организационный компонент раскрывает основные условия индивидуализации магистерского образования, направленные на саморазвитие каждого обучающегося и построение собственной образовательной траектории. Организационный компонент включает:

1. Гибкость и вариативность образовательной среды:

- вариативность форм обучения (очная, гибридная, первоначальная (initiale) и продолжающая (continue) подготовка, формат «альтернанс»);
- «гибкое обучение» (нелинейное расписание, применение цифровых технологий в обучении, гибкость темпа обучения при гибридном и дистанционном обучении);
- цифровая рабочая среда (ENT), которая включает виртуальные образовательные платформы, цифровые ресурсы, интерактивный контент.

2. Технологии обучения:

- компетентностный подход на основе проведения исследований (formation à la recherche par la recherche);
- коллективные проекты и самостоятельная исследовательская работа (travail d'étude personnel);

– вариативность интерактивных заданий (медиапроекты, виртуальные лаборатории, веб-квесты и др.).

3. Индивидуальное сопровождение магистранта (тьюторство):

– двойное тьюторство/смешанное наставничество (*tutorat mixte*) – сопровождение со стороны преподавателя вуза и школьного учителя во время обучения и стажировки;

– научное руководство по теме магистерской диссертации;

– программа «Индивидуальная профессиональная помощь» (предоставляется магистрантам на период стажировки);

– персонализированная программа помощи магистрантам (индивидуальные консультации по запросу магистрантов);

– программа «Профессиональная интеграция» (*insertion professionnelle* – помощь в поиске подходящей стажировки, информационная и консультационная помощь в трудоустройстве после окончания магистратуры).

Содержательный компонент характеризуется предоставлением возможностей выбора для построения индивидуального образовательного маршрута. Содержание обучения в первом семестре содержит пять модулей, три из которых реализуются на протяжении всего цикла обучения в соответствии с повышением уровня сложности и направленностью – от теоретического общего к более конкретной профессиональной деятельности. В программе содержатся дисциплины по выбору, возможен выбор формы прохождения стажировки (в формате «альтернанс» или вне этой формы обучения).

Возможности выбора:

– образовательной программы (наличие процедур признания предшествующего опыта/образования для возобновления обучения, профессиональной переподготовки или повышения квалификации);

- образовательного маршрута среди специализированных профессиональных направлений в рамках программы МЕЕФ «Руководство образованием». Возможность профессиональной переориентации во время обучения на первом курсе (после 1 и 2 семестров), как внутри подготовки «Руководство образованием», так и на другие образовательные программы магистратуры МЕЕФ «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» и «Науки об образовании»;
- отдельных дисциплин по выбору (выбор иностранного языка, наличие вариантов прохождения стажировки);
- формы прохождения стажировки (в формате «альтернанс» – официальное совмещение обучения с работой по специальности, вне формата «альтернанс» – 6 недель стажировки на 2 курсе);
- мест прохождения стажировок (в коллѐжах и лицеях Франции и за рубежом в рамках партнерской сети международного сотрудничества Страсбургского университета);
- дальнейшей перспективы образования или трудоустройства. Образовательная программа «Главный советник по воспитанию» является, с одной стороны, профессиональной подготовкой к сдаче национальных конкурсных экзаменов на вакантную должность и последующее трудоустройство в образовательном учреждении, с другой стороны, предлагает обучение проведению полноценного магистерского диссертационного исследования с использованием научных методов анализа, сбора данных, апробации результатов посредством научной коммуникации, что дает возможность выпускникам при желании продолжать обучение в докторантуре (при соблюдении некоторых условий).

Технологический компонент содержит систему индивидуальных творческих заданий, способствующих повышению мотивации и креативности магистрантов, а также формы индивидуальной работы с применением цифровых образовательных технологий. В магистратуре

используются следующие задания: создание тематических коллективных и индивидуальных проектов на семинарах и мастерских (atelier), написание статей, выступления на конференциях, выполнение проектов с привлечением социальных партнеров, написания эссе, диссертаций (dissertation), составления электронного портфолио (e-dossier) для промежуточного контроля (contrôle continu, examen blanc), подготовка магистерской диссертации (mémoire).

Формы индивидуальной работы в условиях университетской информационной среды основаны на принципе «гибкого обучения» с возможностью выбора темпа и формата обучения, вариативностью используемых средств и удобства работы с информационными ресурсами:

- организация работы с сайтами сферы образования разного назначения;
- организация работы с сайтами образовательных организаций;
- анализ интернет ресурсов и возможностей их использовать в работе главного советника по воспитанию;
- организация образовательной деятельности с детьми онлайн;
- проведение онлайн консультаций и дополнительных занятий.

Критериально-результативный компонент характеризуется сформированностью набором общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих должности главного советника по воспитанию в коллѐжах и лицеях Франции. Критерием результативности является положительная динамика в развитии профессиональных компетенций, прохождение конкурсного экзамена по профессии главного советника по воспитанию или защита магистерской диссертации с целью дальнейшего обучения в докторантуре.

Представленная модель характеризует наличие возможностей для проектирования и необходимой корректировки индивидуального образовательного маршрута магистранта на основе выбора профессиональной специализации, отдельных дисциплин и дальнейшей

научной или профессиональной деятельности. В магистратуре организована практикоориентированная подготовка: предлагаются педагогические практики на 1 и 2 курсах обучения в магистратуре, существует широкая сеть партнерства университета с образовательными организациями города, страны. В магистратуре применяется метод «гибкого обучения», используются современные цифровые технологии в образовательном процессе, возможно дополнительное образование путем изучения факультативных курсов в других университетах онлайн. Образовательный процесс сопровождает тьютор, оказывая социальную, педагогическую, методическую поддержку, в том числе, при написании научного проекта, магистерской диссертации.

В исследовании выявлены основные характеристики организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.

- формирование индивидуальной педагогической культуры будущего учителя, его ценностных педагогических ориентиров, среди которых – индивидуальный подход, развитие автономности, умение работать в команде. Но в тоже время усиление воспитательной функции в профессиональном образовании, его идеологизация, направленная на формирование педагога как «активного участника социальной жизни», носителя и распространителя устоявшихся государственных ценностей;
- вариативность содержания магистерских образовательных программ (модульное построение содержания образования; возможности выбора факультативных дисциплин и дисциплин профессиональной специализации на 2-м курсе магистратуры);
- разнообразные технологии обучения: сочетание индивидуальной и коллективной форм обучения, обеспечивающих автономию и сотрудничество (coopéraion), организация тьюторского сопровождения

студентов на всех этапах университетского обучения, в том числе в магистратуре.

– гибкость организации обучения на основе применения цифровых технологий с учетом имеющегося профессионального опыта магистрантов (очное, дистанционное, гибридное обучение с применением электронных образовательных платформ). Создание возможности перехода на другие образовательные маршруты в магистратуре на 2 году обучения с целью выбора профессиональной специализации или дальнейшего обучения в магистратуре; реализация процедур полного или частичного признания образовательного или профессионального опыта обучающегося;

– практико-ориентированность обучения и возможность выбора разных форм обучения – линейной и нелинейной форм обучения («альтернанс»), совмещения контрактной работы студентов в качестве педагогического ассистента в образовательных учреждениях, а также возможности выбора мест прохождения педагогических стажировок на 1-м и на 2-м курсах обучения в зависимости от дальнейшего трудоустройства выпускников магистратуры.

Выводы по главе II

Развитие магистерского педагогического образования в университетах Франции характеризуется созданием нового типа комплексной профессиональной магистратуры МЕЕФ «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки»; междисциплинарным содержанием магистерского образования, усилением значимости воспитания в образовательном процессе, направленном на усвоение гражданских ценностей и ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности; цифровыми технологиями в обучении, способствующими реализации принципа индивидуализации в образовании.

Магистерское педагогическое образование в университетах Франции характеризуется тенденциями развития:

- создание новой формы организации магистерского образования для улучшения его качества и соответствию рынку труда: организация комплексной магистратуры профессионального типа (MEEF) в целях подготовки педагогических и руководящих кадров для всех ступеней системы образования и непрерывного образования;
- совершенствование содержания магистерского образования с учетом новых вызовов (например, идеи образования для устойчивого развития), построенного на принципах междисциплинарности и практикоориентированности;
- возрастание роли воспитания в образовательном процессе: ориентация на гражданское воспитание магистрантов, которые будут применять технологии гражданского воспитания в своей дальнейшей профессиональной деятельности в учебных заведениях;
- применение педагогических технологий, способствующих реализации индивидуализации, персонализации и персонификации в обучении.

Изучение содержания подготовки магистрантов педагогических профессий позволило выявить вариативность форм и технологий обучения во французских университетах, возможности выбора индивидуального образовательного маршрута, исходя из запросов личностного профессионального становления магистранта. Цифровизация способствовала распространению технологического подхода «гибкого обучения» в смешанном формате, расширяя возможности индивидуализированного обучения с учетом интересов и возможностей обучающихся.

В исследовании определено, что цифровизация образования во Франции привела к появлению новых профессий в сфере образования, связанных с цифровыми технологиями, подготовка к которым осуществляется в университетских магистратурах.

В исследовании выявлены проблемы в организации магистерского педагогического образования в университетах Франции. Выбор абитуриентами педагогической профессии осложняется трудностью сдачи национального конкурсного экзамена, который дает право на работу учителем со статусом стажера (*fonctionnaire stagiaire*). Дефицит учителей во Франции обусловлен падением престижа педагогической профессии и уменьшением количества вакантных рабочих мест. Существует проблема трудного педагогического становления молодого учителя, которая связана в ряде случаев с отсутствием педагогического наставничества.

В ходе проведения диагностики реализации принципа индивидуализации во французских магистратурах выявлено, что преподаватели в университетах создают условия для индивидуализации образования обучающихся путем установления оптимального ритма и темпа обучения в соответствии с запросами магистрантов, вариативности учебных материалов и интерактивных ресурсов. Это способствует повышению мотивации, развитию автономии студентов и созданию ситуаций выбора содержания, методов, форм обучения.

Результаты проведенного опроса преподавателей и магистрантов из университетов Франции позволили определить особенности организации индивидуализации образования магистрантов в современных университетах Франции. Опрос преподавателей касался разных аспектов, среди которых – понимание ими термина «индивидуализация» в образовании, применяемые способы и средства индивидуализации в условиях дистанционного образования, выявление трудностей в организации индивидуализации обучения и ее влияния на динамику изменений в усвоении магистрантами теоретических знаний, практических навыков и повышения/ снижения мотивации.

В опросе магистрантов были выявлено понимание термина «индивидуализации» в образовании. Изучена возможность самостоятельного выбора факультативных дисциплин, выбора своего участия в различных

образовательных, научных и культурных мероприятиях в университете, возможности прохождения стажировки в различных учреждениях по выбору студента. Исследована динамика изменений в организации магистерского образования в условиях перехода на дистанционный режим обучения в период пандемии, которая заключается в реализации дистанционного и гибридного форматов обучения. Выявлены пожелания магистрантов для совершенствования принципа индивидуализации в магистратуре.

Результаты проведенного опроса преподавателей и магистрантов университетов Франции позволили уточнить особенности организационно-педагогических условий индивидуализации образования обучающихся в магистратурах. Выявлено, что термин «индивидуализация» понимается респондентами с ориентиром на самостоятельность (автономию) и самообразование каждого магистранта. Важным является применение формата смешанного обучения и организация педагогической помощи тьютором. Тьюторская поддержка является основным организационно-педагогическим условием принципа индивидуализации образования во французских университетах. Цифровые технологии открывают возможности для индивидуализации: создают условия для вариативных форм и методов «гибкого обучения».

В исследовании выявлены трудности, которые возникают при организации обучения в дистанционном и гибридном форматах обучения: не в каждом университете предоставлен выбор факультативных дисциплин и мест для прохождения стажировки. Существуют технические проблемы дистанционного обучения, при этой форме обучения отмечается снижение учебной мотивации.

В исследовании было подробно рассмотрено содержание и организация магистерской подготовки по образовательным программам педагогических направлений «Науки об образовании» (программа «Тьюторство и подготовка педагогов») и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (направление подготовки «Руководство

образованием», образовательная программа «Главный советник по воспитанию»).

Результаты исследования содержания образовательных программ педагогических магистратур «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» показали возможности выбора отдельных дисциплин, вариантов прохождения педагогической стажировки, возможности перевода на другую программу магистратуры, наличие программ индивидуального педагогического и профессионального сопровождения. Это создает условия для самостоятельного построения образовательного маршрута магистрантом и вносить корректировки в него во время обучения.

В исследовании представлена модель организационно-педагогических условий индивидуализации образования обучающихся в педагогической магистратуре МЕЕФ на примере подготовки главного советника по воспитанию. Модель показывает возможности для проектирования и необходимой корректировки индивидуального образовательного маршрута магистранта на основе выбора профессиональной специализации, отдельных дисциплин и дальнейшей научной или профессиональной деятельности.

В результате исследования организации и содержания подготовки по выбранным магистерским образовательным программам, была выявлена индивидуализация магистерского образования, основанная на: наличии выбора отдельных дисциплин, вариантов прохождения педагогической стажировки, возможности перевода на другую программу магистратуры в течение 1 курса, реализации программ индивидуального педагогического и профессионального сопровождения (тьюторства) и др. Реализация принципа индивидуализации на протяжении всего обучения в магистратуре позволяет каждому студенту как активному участнику образовательного процесса самостоятельно построить свой образовательный маршрут, а также дает возможность вносить необходимые корректировки даже во время обучения.

Организационно-педагогические условия индивидуализации образования обучающихся в магистерском университетском образовании Франции включают широкую вариативность направлений профессиональной подготовки, что создает возможности для индивидуального выбора образовательного маршрута. Специальные процедуры признания ранее полученного индивидуального профессионального опыта или эквивалентного профессионального образования упрощают процесс вхождения в систему непрерывного образования для желающих получить новую профессию и профессионально совершенствоваться.

Индивидуализация образования в магистратуре связана с усилением практикоориентированности профессионального обучения, с созданием возможностей для развития профессиональных компетентностей путем изучения профессиональных модулей и стажировок, дуальной формы обучения «альтернанс», профессиональной деятельности в качестве педагогического ассистента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что в современных условиях высшее педагогическое образование во Франции ориентировано на развитие культуры личности педагога, способного к самореализации и оперативной адаптации в изменяющихся условиях, которое достигается путем применения принципа индивидуализации в организации обучения. Современные реалии обучения требуют от обучающегося развития навыков самоорганизации, чему способствует автономия в образовательном процессе.

Применение комплекса подходов в исследовании (культурологический и аксиологический, а также элементы сравнительного, социологического, политологического анализов и др.) позволило провести педагогическое исследование с применением принципов целостности и с учетом сложности внешних взаимодействий объекта, совокупности методов и приемов познания исследуемого объекта. Анализ магистерского образования в исследовании проводился на макро-, мезо- и микроуровнях. На макроуровне была изучена образовательная политика Европейского Союза в области высшего образования. Мезоуровень предполагал исследование в области политики реформирования в области высшего образования Франции, на микроуровне была рассмотрена организация обучения и изучены практики магистерской подготовки педагогических кадров в университетах Сорбонна, Сержи-Париж, Страсбурга, Монпелье, Клермон-Овернь, Гренобля, Экс-Марселя, регионов Бордо и Пикардии.

В исследовании был применен культурологический подход, благодаря которому изучена национально-культурная специфика и традиции французского университетского образования в контексте интеграционных процессов и глобализации, выявлены основы культуры педагога во французском образовании. Аксиологический подход в исследовании акцентировал внимание на ценностно-смысловых ориентирах в школьном и университетском образовании Франции, в самой педагогической

деятельности. Социологический анализ позволил выявить социальную обусловленность реформирования высшего образования. Элементы политологического анализа применялись при изучении образовательной политики во Франции, развития университетского образования, в том числе магистерского. Применение элементов дискурсивного анализа позволило определить полисемичность понятия «индивидуализация» в образовании в работах французских и российских исследователей, выявить ключевые понятия в исследовании, что позволило обосновать общее и особенное в понимании индивидуализации образования во Франции и в России.

Использование сравнительного анализа понятия «индивидуализация» в образовании в российском и французском педагогических сообществах показало, что общим является его многозначность. Основной смысловой ориентир данного понятия – самостоятельность, независимость (автономия) и самоопределение обучающегося, преобразование образовательной среды (содержания образования, педагогических технологий) в целях саморазвития студента и выбора им собственного образовательного маршрута. Индивидуализация является принципом дифференциации, персонализации и персонификации обучения. В понимании «индивидуализации» французскими исследователями есть особенности. Они могут понимать ее как личностное развитие студента и адаптацию обучения к различным психолого-педагогическим характеристикам каждого студента; личностно-ориентированное обучение и создание условий в соответствии с потребностями обучающихся; социальная интеграция обучающегося в коллективе; взаимосвязь с персонализацией путем трансформации всей системы обучения для реализации индивидуализированного образования; как процесс персонификации, когда обучение подстраивается под интересы и устремления конкретного обучающегося и характеризуется активным участием студента в проектировании своего образовательного маршрута; как применение подхода дифференциации с целью наилучшей организации учебной деятельности в неоднородных классах.

Образовательная политика в направлении реструктуризации системы высшего образования Франции связана с принятием международных документов Европейского Союза. Во Франции университетское образование развивается в контексте Болонского процесса, идеи индивидуализированного обучения отражены в концепции непрерывного образования, в национальных официальных документах (законах, декретах, постановлениях и т.п.). Основопологающим документом гармонизации архитектуры дипломов и степеней в европейском сообществе является Болонская Декларация. Предпосылками сближения систем европейского университетского образования стали такие официальные документы, как: Великая Хартия университетов, Лиссабонская Конвенция, Сорбонская Декларация, Всемирная Декларация ООН и др.

Цикл реформ в области образования обусловлен проблемами педагогического образования Франции, а именно падением престижа педагогической профессии и дефицитом учителей. Недобор педагогических кадров осложняется трудностью сдачи национального конкурсного экзамена, недостаточным педагогическим сопровождением и наставничеством молодых учителей, а также уменьшением количества вакантных должностей, выделяемых Министерством национального образования Франции.

Современная образовательная политика во Франции связана с развитием процесса европейской интеграции, в частности, с Болонским процессом, который влияет на содержание реформирования и тенденций развития университетского образования в начале XXI века. Основными тенденциями развития высшего образования во Франции, влияющими на организацию подготовки в магистерском педагогическом образовании, являются: *общеевропейская интеграция* развития высшего образования (стандартизация и качество образования, академическая мобильность, транспарентность и доступность образования для всех и т.д.) и *глобальные тренды* в развитии высшего образования (студентоцентрированность как

основа индивидуализации магистерского образования; фундаментализация образования; практикоориентированность и др.).

К факторам развития индивидуализации магистерского образования в университетах Франции относятся: трансформация мировой образовательной парадигмы, возникновение новой роли современных университетов в обществе знаний; массификация французского университетского образования и неоднородность обучающихся (по уровню учебных достижений, наличию образовательного и профессионального опыта, социальному положению и т.д.). В связи с этим, вектор развития университетского образования направлен на индивидуализацию с целью расширения возможностей выбора профессиональных направлений подготовки педагогов и равного доступа к магистерскому образованию.

В результате реформирования университетского образования во Франции в конце XX века – в начале XXI века, произошла глобальная реструктуризация и создание профессионального направления магистерского педагогического образования. Процесс совершенствования магистерского образования во Франции можно условно разделить на несколько периодов:

1. В ходе *первого периода (1999-2004 гг.)* были внедрены реформы по сближению систем высшего образования: установлена единая трехуровневая система, официально признана степень и уровень высшего образования – Master.
2. В течение *второго периода (2005-2010 гг.)* проведены реформы по автономии вузов и «мастёризации» педагогического образования (подготовка педагогических кадров в магистратурах) в институтах университетского типа по подготовке учителей (IUFM) при университетах.
3. В результате *третьего периода (2013-2017 гг.)* были реорганизованы институты университетского типа по подготовке учителей (IUFM) в Высшие школы ESPE при университетах, создано новое направление педагогической магистратуры MEEF «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки», которое включает разные образовательные

программы для подготовки воспитателей детских садов, учителей начальной и средней школ, методистов, тьюторов, преподавателей вузов и подготовку управленческих кадров для сферы образования.

4. *Четвертый период (2019-2023 гг.)* характеризуется реформированием всей системы высшего образования: бакалавриата (экзамен по окончании старшей школы во Франции) лиценциата и магистратуры, а также реорганизацией Высших школ ESPE при университетах в Национальные высшие институты INSPE при университетах.

Культурно-национальные особенности организации магистерского педагогического образования в современных французских университетах проявляются в формах и в содержании подготовки, к которым относятся: развитие вариативной подготовки будущих педагогов в университетах и Национальных высших институтах по подготовке педагогических кадров INSPE при университетах; повышение роли воспитания в педагогической подготовке, которое направлено на формирование «активного участника социальной жизни» своей страны; ориентация обучения на ценностно-смысловые ориентиры в педагогическом образовании, связанные с ценностями европейской идентичности и европейской культуры, гражданственности, идеями космополитизма, образованием в интересах устойчивого развития, развитием и поддержкой инноваций.

Несмотря на ориентацию Французского правительства к общеевропейским стандартам, интеграцию системы высшего образования в ЕПВО в рамках Болонского процесса, Франция сохраняет собственные традиции в университетской подготовке, реализует приоритетные тенденции развития магистерского образования. Сохранена система традиционных конкурсных экзаменов по педагогическим профессиям общенационального уровня с присвоением профессионального сертификата, дающего право работать в образовательном учреждении государственного или частного сектора по выбранной специализации. Активно развивается дуальная форма обучения «альтернанс», позволяющая официально совмещать обучение и

работу по специальности. Создана и активно развивается инновационная модель педагогической магистратуры МЕЕФ «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки». Магистратура МЕЕФ представляет собой центр непрерывного педагогического образования, которая состоит из четырех профессиональных направлений подготовки, что создает условия для выбора индивидуального образовательного маршрута.

В ходе исследования была разработана методика выявления организационно-педагогических условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.

Во-первых, был проанализирован ряд документов **общеевропейского уровня** (декларации, коммюнике, отчёты Европейского Союза, документы о Болонском процессе, статистические данные Eurydice, Eurostat и др.), национального **государственного уровня** (Конституция, Кодекс образования, законы, декреты и другие официальные документы в сфере образования во Франции, информация сайтов Правительства Франции, раздел «Высшее образование» и др.), **регионального и локального** уровней (локальные и нормативные акты, информация на сайтах французских университетов и Академий Национальных высших институтов по подготовке педагогов при университетах, материалы онлайн-конференций, вебинаров в сфере магистерского образования, посвященных проблемам университетского педагогического образования и др.).

Во-вторых, была изучена практика организации магистерского педагогического образования (университеты Сорбонна, Клермон-Овернь, Страсбурга, Экс-Марсель, Пикардии, Сержи-Париж, Тулузы, Монпелье, Бордо, Гренобль). Проанализирована организация образовательных программ магистратур в университетах по направлениям подготовки «Науки об образовании» и «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки» (МЕЕФ) и учебные планы магистратур, в которых отражены компетенции, модульное построение программ, особенности организации педагогических практик (стажировок).

В-третьих, в ходе проведения исследования осуществлено взаимодействие исследователя с руководителями магистерских образовательных программ в университетах Франции для организации и проведения онлайн-анкетирования преподавателей магистратур и магистрантов. Произведена интерпретация полученных данных в целях выявления условий индивидуализации магистерского образования в университетах Франции.

В исследовании были выявлены *организационно-педагогические условия индивидуализации современного магистерского образования в университетах Франции*, которые включают:

1. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в обучении, конечная цель которых – профессиональная специализация путем: предварительной дифференциации обучающихся, организации индивидуальных траекторий обучения с использованием зачетных единиц, организации педагогической поддержки в форме тьюторского сопровождения с применением цифровых технологий.

2. Поощрение трудовой деятельности обучающегося в магистратуре, которая соответствует его будущей профессиональной специализации посредством: полного или частичного признания предыдущего образовательного / профессионального опыта; организации формы обучения «альтернанс», которая дает возможность магистрантам совмещать теоретическое и практическое обучение с официальным трудоустройством в системе образования; предоставления возможности выбора мест прохождения педагогических практик в зависимости от профессиональной мотивации магистранта, включая учебные заведения другой страны (в европейских странах, в странах франкофонии).

3. Направленность на достижение студентом личностных и профессиональных результатов обучения в педагогической магистратуре.

Личностные результаты предполагают формирование внутренней позиции обучающегося, его ценностных установок, которые соответствуют

устоявшимся государственным ценностям Франции (секуляризм и др.) и готовности к выполнению требований государственной службы в системе образования. Профессиональные результаты обеспечиваются организацией в магистратуре практико-ориентированной подготовки к профессиональному комплексному экзамену на должность педагога.

В исследовании выявлены также современные проблемы индивидуализации магистерского образования в университетах Франции. Принцип индивидуализации образования обучающихся реализуется в полной мере не во всех изученных в исследовании французских университетах. Результаты анкетирования преподавателей и магистрантов показали недостаточность тьюторской поддержки, отсутствие выбора мест стажировки для магистратов в ряде университетов. Ввиду перехода на дистанционный формат обучения в условиях пандемии, респонденты отмечали снижение учебной мотивации магистрантов, формальный подход к обучению со стороны преподавателей и магистрантов, увеличение нагрузки при самостоятельной подготовке к занятиям и уменьшение индивидуальных консультаций преподавателей.

В результате проведения исследования были определены наиболее интересные идеи индивидуализации магистерского образования для российского образования с целью их дальнейшего изучения:

- организация обучения в формате «альтернанс» как вариант практико-ориентированного обучения на основе официального договора о совмещении одновременно обучения в магистратуре в университете и профессиональной деятельности по специальности в образовательном учреждении. Предоставление дополнительных возможностей для студентов, обучающихся в формате «альтернанс»: приоритет при поступлении на магистерскую программу, соответствующую содержанию профессиональной деятельности; упрощение процедур поступления на педагогическую программу магистратуры с целью продолжения

обучения, повышения квалификации или профессиональной переподготовки;

- развитие института *тьюторства*, в частности «смешанного тьюторства» (*tutorat mixte*), при котором магистрант находит двойную поддержку как со стороны преподавателя-руководителя в университете, так и со стороны опытного педагога-наставника в образовательном учреждении, развитие персонализированных программ сопровождения и поддержки студентов во время обучения при возникновении трудностей в профессиональной деятельности в образовательном учреждении;
- создание организационно-педагогических условий для выбора магистрантом индивидуального образовательного маршрута на первом году обучения в магистратуре, его корректировки на основе изучения вариативных факультативных дисциплин и выбора мест прохождения стажировок. Выбор профессиональной специализации в магистерской программе на втором году обучения, что включает изучение общих базовых модулей из смежных магистерских программ, специальных и факультативных дисциплин по выбранной специальности, а также дифференциацию обучения в группах в зависимости от выбранной конкретной специализации в магистратуре.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы индивидуализации магистерского образования в университетах Франции. Перспективными направлениями для дальнейшего изучения могут стать исследования индивидуализации магистерского образования в других странах, а также в РФ, дальнейшее исследование французского университетского образования по таким аспектам, как формат обучения «альтернанс», развитие института тьюторства, совершенствование системы построения индивидуального образовательного и профессионального маршрутов студентов и магистрантов, которые интересны для развития российской системы университетского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. Ю. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход / А. Ю. Аксенова, Н. В. Примчук // Человек и образование. – 2020. – №4. – С. 43-49.
2. Андреева, Е. А. Зарождение процесса индивидуализации в странах Европейского Союза / Е. А. Андреева // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – №3. – С. 110-114.
3. Антонова, Е. С. Роль и значение гражданского воспитания во Франции / Е. С. Антонова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – №2. – С. 44-49.
4. Антропова, О. А. Основные тенденции развития образования в странах Европейского Союза: общие ценности, подходы и требования к реализации образовательного процесса / О. А. Антропова // Педагогика и психология образования. – 2019. – №1. – С. 9-15.
5. Апкарлова, Е. Б. Болонский процесс и система высшего образования Франции / Е. Б. Апкарлова // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С. 112-115.
6. Афанасьев, В. В. Отечественный и зарубежный опыт персонификации в системе дополнительного профессионального образования / В. В. Афанасьев, С. М. Куницына, В. В. Лебедев, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская, // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №9-4 (51). – С. 47-52.
7. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2006. – 112 с.
8. Батракова, И. С. Отношение преподавателей вуза к трансформации университетского образования в цифровом обществе / И. С. Батракова, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2020. – №4 (65). – С. 13-21.
9. Батюкова, З. И. Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований / З. И. Батюкова // Проблемы современного образования. – 2010. – №3. – С. 41-46.
10. Белякова, Е. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – №1. – С. 84-112.
11. Биленко, П. Н. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: монография / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В.

- Дулинов [и др.]. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – 112 с.
12. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – С. 14–17.
 13. Болычева, Е. В. Персонификация знаний: к определению понятия / Е. В. Болычева // Вестник последипломного образования. – 2009. – №11-2. – С. 36-44.
 14. Большой экономический словарь : 19000 терминов / [М. Ю. Агафонова и др.]; Под ред. А. Н. Азрилияна. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Ин-т новой экономики, 1997. – 856 с.
 15. Боцоева, А. В. О проблемах и перспективах перехода на формат онлайн-обучения в высшей школе: контекст рисков и возможностей / А. В. Боцоева, В. Н. Галкин, М. Ф. Титоренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-4. – С. 47-50.
 16. Бражник, Е. И. Воспитание личности: страницы биографии Марка Антуана Жюльена Парижского / Е. И. Бражник // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. – 2020. – С. 20-26.
 17. Бражник, Е. И. История и методология сравнительных педагогических исследований / Е. И. Бражник // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – №S1. – С. 57-62.
 18. Бражник, Е. И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллективная монография / Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева, Л. И. Лебедева; Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 127 с.
 19. Бражник, Е. И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции / Е. И. Бражник // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2008. – №12. – С. 1292. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11788034> (дата обращения 20.01.2019).
 20. Бражник, Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований / Е. И. Бражник // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2005. – №1. – С. 975. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения 20.01.2019).
 21. Бражник, Е. И. Особенности развития университетского образования во Франции и в России в контексте единого европейского образовательного пространства: монография / Е. И. Бражник, О. Г. Лаврентьева. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 143 с.

- 22.Бражник, Е. И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании : дис. ... д-ра. пед. наук; 13.00.01 / Е. И. Бражник; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2002. – 354 с.
- 23.Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы: монография / Т. В. Бурлакова. – Шуя: изд-во ШГПУ, 2008. – 228 с.
- 24.Вайнштейн, Ю. В. Индивидуализация образования в условиях электронного обучения: опыт и перспективы / Ю. В. Вайнштейн, В. А. Шершнева, Р. В. Есин, М. В. Носков // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 12. – №9. – С. 1753-1770.
- 25.Васкевич, Т. В. Ретроспективный анализ национальной системы высшего образования Франции / Т. В. Васкевич // Colloquium-journal. Педагогические науки. – 2018. – №11 (22). – С. 18–20.
- 26.Володин, А. А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143-152.
- 27.Вульфсон, Б. Л. Актуальные проблемы управления образованием: централизация и децентрализация / Б. Л. Вульфсон // Проблемы современного образования. – 2012. – №2. – С. 88-96.
- 28.Вульфсон, Б. Л. Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики / Б. Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №1 (4). – С. 27-42.
- 29.Вульфсон, Б. Л. Проблемы «европейского воспитания» / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – Т. 200. – С. 71-81.
- 30.Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии / Б. Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1. – С. 117-130.
- 31.Гердо, Н. В. История и тенденции развития идей дифференциации и индивидуализации обучения / Н. В. Гердо // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2012. – №1. – С. 30-34.
- 32.Гетман, Н. А. Организационно-педагогические условия индивидуализации обучения студентов в высшей школе / Н. А. Гетман, А. А. Петрусевич // Омский научный вестник. – 2014. – №3 (129). – С. 125-128.
- 33.Гладкая, И. В. Современное понимание персонифицированной подготовки в высшей школе / И. В. Гладкая, Н. В. Примчук // Научное мнение. – 2020. – №6. – С. 26-32.

34. Гордиенко, Н. Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX–начале XXI века: автореф. дис. канд. пед.: 13.00.01; Рязань: ГОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», 2010. – 23 с.
35. Гордиенко, Н. Е. Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции: учебное пособие / Н. Е. Гордиенко. – Коломна, 2013. – 92 с.
36. Гутник, И. Ю. Педагогическая диагностика как средство поддержки становления личности учащихся в работах кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена / И. Ю. Гутник // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – №202. – С. 28-35.
37. Даниленко, А. С. Ретроспектива и тенденции развития учебной автономии в образовании / А. С. Даниленко, В. А. Шершнёва, Ю. В. Вайнштейн // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – №. 6. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/116PDMN619.pdf> (дата обращения 21.02.2022).
38. Джурицкий, А. Н. Концептуализация сравнительной педагогики / А. Н. Джурицкий // Педагогика. – 2018. – №1. – С. 111-121.
39. Джурицкий, А. Н. Цифровое образование в Западной Европе и США: надежды и реальность / А. Н. Джурицкий // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №3. – С. 162-168.
40. Дзятковская, Е. Н. Новое направление образовательной деятельности – образование устойчивого развития / Е. Н. Дзятковская // Современное педагогическое образование. – 2019. – №11. – С. 16-22.
41. Дудко, С. А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции / С. А. Дудко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – №1 (46). – С. 60-71.
42. Дудко, С. А. Преобразования в системе высшего педагогического образования Франции после реформ 2013 года / С. А. Дудко // Ценности и смыслы. – 2016. – №5 (45). – С. 120-129.
43. Жукова, Н. М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н. М. Жукова; Военный университет. – Москва, 2006. – 233 с.
44. Жукова, Т. А. Стратегические ориентиры проектирования региональных образовательных программ подготовки педагогов в условиях динамичности этнокультурных процессов // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №. 2 (99). – С. 17-19.

45. Заблоцкая, О. А. Магистратура во Франции: история и специфика / О. А. Заблоцкая // Таврический научный обозреватель. – 2017. – №6 (23). – С. 105-108.
46. Заблоцкая, О. А. Эволюция роли результатов обучения в реформировании высшего образования / О. А. Заблоцкая // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – №8. – С. 117-121.
47. Заботкина, В. И. Реализация положений европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества (ESG) в рамках международных совместных образовательных программ / В. И. Заботкина, В. И. Маколов // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4 (85). – С. 446-455.
48. Закирьянова, А. Х. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX - XXI веков: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. Х. Закирьянова; Екатеринбург, 2004. – 23 с.
49. Захарова, О. А. Индивидуализация обучения будущих специалистов в вузе: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.08 / О. А. Захарова; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2012. – 21 с.
50. Захарова, С. В. Образование для устойчивого развития: дидактика будущего / С. В. Захарова, Л. Г. Таршис, М. Ю. Мамонтова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – №11-3 (101). – С. 116-118.
51. Зимовина, О. А. Индивидуализация обучения в вузе с учетом доминирующих когнитивных стилей студентов: автореф. дис. .. д. пед. н.: 13.00.01 / О. А. Зимовина; Научно-образ. центр. – Сочи, 2001. – 43 с.
52. Ильина, О. И. Исследование организационно-педагогических условий индивидуализации обучения в университетах России и Франции / О. И. Ильина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022 №1. – URL: <https://mir-nauki.com/09pdmn122.html> (дата обращения 19.08.2022).
53. Ильина, О. И. Методология и методы исследования магистерского образования в университетах стран европейского союза (на примере Франции) / О. И. Ильина, Е. И. Бражник // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. – 2020. – №3(82). – С. 41-44.
54. Ильина, С. П. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонифицированного обучения / С. П. Ильина, Н. В. Циммерман // Человек и образование. – 2020. – №4 (65). – С. 57-63.
55. Казакова, Е. И. Персонализированная модель образования: методическое пособие / Е. И. Казакова // Москва: АНО «Платформа новой школы. – 2019. – С. 27-33.
56. Каргина, З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных

- научных исследований / З. А. Каргина // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – №2. – С. 172.
- 57.Кларин, М. В. Индивидуализация образования в буржуазной педагогике XX века / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1987. – №47. – С. 120-126.
- 58.Ковалева, Т. М. Тьюторство как культура индивидуализации. Интервью / Т. М. Ковалева, Л. Муравьева // Отечественные записки. – 2012. – №4. – С. 134-143.
- 59.Ковалева. Т. М. Личностно-ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании / Т. М. Ковалева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2012. – №2. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1742.htm> (дата обращения 05.06.2021).
- 60.Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/lis/Conv_Recog_Qualif_High (дата обращения 18.05.2019).
- 61.Кондратьев, С. В. Персонифицированное обучение как способ развития человеческой субъектности / С. В. Кондратьев // Образовательные технологии. – 2010. – №3. С. 3-13.
- 62.Кондратьев, С. В. Персонифицированное обучение как условие и способ нравственного и интеллектуального развития личности (переход от постиндустриального к гуманитарному обществу) / С. В. Кондратьев, О. В. Кондратьева // Евразийское Научное Объединение. – 2017. – Т. 2. – №9. – С. 129-132.
- 63.Лаврентьева, О. Г. Развитие магистратур педагогического направления в университетах Франции / О. Г. Лаврентьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т. 9. – №29. – С. 172-175.
- 64.Лебедева, Л. И. К вопросу о вариантах построения и организации магистерского образования в современной России / Л. И. Лебедева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2014. – №12. – С. 2306. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2306.htm> (дата обращения 18.05.2019).
- 65.Ломакина, И. С. Становление и развитие общего образовательного пространства Европейского союза: автореф. дис. д. н.: 13.00.01 / И. С. Ломакина; Санкт-Петербург. – СПбГУ, 2016. – 54 с.
- 66.Ломоносова, Н. В. Оптимальные условия применения электронных образовательных ресурсов в системе смешанного обучения студентов вузов / Н. В. Ломоносова, А. В. Золкина // Вестник Новосибирского государственного университета. – 2018. – № 6. – С. 121-137.

- 67.Лопанова, Е. В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования / Е. В. Лопанова, Н. В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-4. – С. 181-184.
- 68.Мартыненко, Л. Г. Организация контроля и оценки студентов в университетах России и Франции : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Л. Г. Мартыненко. – Санкт-Петербург, 2009. – 184 с.
- 69.Митяева, А. М. Технология индивидуализации содержания образовательной деятельности студентов / А. М. Митяева // Вестник ОГУ. – 2004. – №5. – С. 50-54.
- 70.Митяева, А. М. Индивидуализация образовательной деятельности студентов вузов / А. М. Митяева. – Санкт-Петербург, 2003. – 129 с.
- 71.Найт, Р.Д. Философия и образование / Р. Д. Найт – Санкт-Петербург: Анима. – 2001. – 244 с.
- 72.Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии Российской акад. наук, Национальный общественно-научный фонд ; науч.-ред. совет.: В. С. Степин - пред. совета и др. - Москва : Мысль, 2010. - 27 см.; ISBN 978-2-244-01115-9.
- 73.Ожегов, С. И. Толковый словарь Ожегова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // 1949-1992. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/234406> (дата обращения: 27.06.2022).
- 74.Орехова, Е. Я. Новые методологические подходы в педагогических исследованиях / Е. Я. Орехова, А. И. Орехов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 217-220.
- 75.Орехова, Е. Я. Образование во Франции: традиции и реформы: автореф. дис. д. пед. н.: 13.00.01 / Е. Я. Орехова; – Тула, 2004. – 25 с.
- 76.Педагогическая энциклопедия // Национальная энциклопедическая служба РФ : [сайт]. – URL: <https://didacts.ru/termin/obuchayuschee-obschestvo.html>
- 77.Пластинина, Н. Н. Перспективы развития школьного образования Франции / Н. Н. Пластинина // Интеграция образования. – 2007. – №3-4. – С. 10-13.
- 78.Потенциал профессионально-общественной экспертизы в повышении качества условий индивидуализации образования / под ред. Е. А. Сухановой. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. – 152 с.
- 79.Розин, В. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В. М. Розин, Т. М. Ковалева // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 18-28.

- 80.Светенко, Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем : дис. докт. пед. наук : 13.00.01 : защищена 16.02.99 / Светенко Татьяна Владимировна; РГПУ им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 328 с.
- 81.Семышева, В. М. Персонификация образовательного процесса как основа студентоцентрического подхода в обучении / В. М. Семышева, М. В. Семышев, Е. В. Андрющенок, Куцебо Г. И. и др. // Международный научный журнал. – 2016. – №3. – С. 89-95.
- 82.Синицына, А. И. Персонификация содержания образования как профессиональная задача педагога / А. И. Синицына // Непрерывное педагогическое образование в современном мире. – 2016. – С. 116-121.
- 83.Смирнова, О. А. Французская стратегия в контексте европейского строительства / О. А. Смирнова, Д. М. Золина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – №4-1. – С. 309-312.
- 84.Современная Франция: между тревогами и надеждами / В. Г. Барановский, А. В. Жидкова, К. П. Зуева [и др.]. – Москва : Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений имени Е.М. Примакова Российской академии наук, 2022. – 256 с. – ISBN 978-5-9535-0605-2. – DOI 10.20542/978-5-9535-0605-2.
- 85.Соловьева, Т. О. Прогноз изменений профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов, разработанный на основе результатов форсайт-сессий / Т. О. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 538-542.
- 86.Тагунова, И. А. Методология сравнительных педагогических исследований / И. А. Тагунова // Вестник РГНФ. – 2013. – №3. – С. 170-178.
- 87.Теркулова, И. Н. Информационно-коммуникационные технологии как педагогическое условие социализации в зарубежной школе / И. Н. Теркулова // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – №1. – С. 31-34.
- 88.Теркулова, И. Н. Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе / И. Н. Теркулова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – №1. – С. 197-199.
- 89.Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 190 с.
- 90.Хамова, С. Н. Автономия студентов в условиях дистанционного обучения / С. Н. Хамова // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – №. 1. – С. 199-215.

91. Aagaard, T. Digital agency in higher education: Transforming teaching and learning / T. Aagaard. – New-York : Routledge. – 2019. – 132 p.
92. Adinda, D. Les formations hybrides: sont-elles toujours centrées sur l'étudiant? / D. Adinda // Septièmes Rencontres Jeunes Chercheurs en EIAH. Besançon, France. – 2018. – P. 93-99.
93. Algan, Y. Confiance, coopération et autonomie: pour une école du XXI^e siècle / Y. Algan, É. Huillery, C. Prost // Notes du conseil d'analyse économique. – 2018. – №3. – P. 1-12.
94. Altet, M. La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation / M. Altet // Education Sciences & Society. – 2010. – Vol. 1. – №1. – P. 117-141.
95. Altet, M. Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage / M. Altet // Recherches en éducation. – 2010. – №8. – URL : <http://journals.openedition.org/ree/4458> (дата обращения 10.04.2021).
96. Amaral, M. P. Regime Theory and Educational Governance: the Emergence of an International Regime / M. P. Amaral // International Perspectives on Education and Society. – 2010. – №12. – P. 57-78.
97. Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000397481/> (дата обращения 10.02.2020).
98. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation // Légifrance : [сайт]. – URL : https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000027725555 (дата обращения 15.04.2019).
99. Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525/> (дата обращения 15.04.2019).
100. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771847/> (дата обращения 15.04.2019).
101. Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours externe, des concours externes spéciaux, du second concours interne, du second

- concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075701> (дата обращения 11.03.2022).
102. Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000748934> (дата обращения 15.04.2019).
103. Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation» // Légifrance : [сайт]. – URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/8/27/ESRS1319419A/jo/texte> (дата обращения 15.04.2019).
104. Article L612-6 // Code de l'éducation : [сайт]. – URL: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042815060/ (дата обращения 14.05.2019).
105. Attard, A. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU / A. Attard. – Brussels, October, 2010. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf> (дата обращения 22.02.2022).
106. Bablet, M. Individualisation ou personnalisation: des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions / M. Bablet // Administration Education. – 2016. – №2. – P. 165-172.
107. Baron, G. L. Computer science education in French secondary schools: Historical and didactical perspectives / G. L. Baron, B. Drot-Delange, M. Grandbastien, et al. // ACM Transactions on Computing Education (TOCE). – 2014. – Vol. 14. – №2. – P. 1-27.
108. Barrier, J. Les universitaires, combien de divisions? Lignes de fracture et transformations de la profession académique en France depuis les années 1990 / J. Barrier, E. Picard // Revue française de pédagogie. – 2020. – №2. – P. 19-28.
109. Baudrit, A. Le tutorat universitaire à distance: examen d'une méthode basée sur la communication médiatisée par les TIC / A. Baudrit // Revue française de pédagogie. – 2018. – № 1. – P. 117-138.
110. Vecchetti-Bizot, C. Vers une société apprenante / C. Vecchetti-Bizot, G. Houzel, F. Taddei // Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie. – 2017. – URL : https://www.learningplanetinstitute.org/En/shared-documents/WEBSITE-CRI_PDF-vers-une-societe-apprenante-2017.pdf (дата обращения 10.09.2021).

111. Bouvier, A. Conclusion – Vers une société apprenante / A. Bouvier // Que sais-je? – 2009. – Vol. 4. – №3711. – P. 118-122.
112. Bouvier-Müh, C. Éducation, culture et citoyenneté: retour d'expérience sur un dispositif singulier, conduit durant sept ans auprès d'étudiants du Master Enseignement à l'Université catholique de Lyon / C. Bouvier-Müh // Transversalités. – 2022. – Vol. 160. – №1. – P. 61-70.
113. Bozec, G. La formation du citoyen à l'école: individualisation et dépolitisation de la citoyenneté / G. Bozec // Lien social et Politiques. – 2018. – №80. – P. 69-88.
114. Braxmeyer, N. L'aide individualisée, entre impulsion institutionnelle, pratiques innovantes et recherche en éducation: Grand thème: l'aide individualisée: réflexions et enjeux / N. Braxmeyer // Education et formations. – 2003. – №65. – P. 155-159.
115. Bray, M. Comparative education research: Approaches and methods / M. Bray, B. Adamson, M. Mason – London: Springer, 2014. – Vol. 19. – 455 p.
116. Bray, M. Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses / M. Bray, R. M. Thomas // Harvard Educational Review. – 1995. – Vol. 65. – №3. – P. 472–490.
117. Buffa-Potente, C. La pédagogie universitaire en question (s): points de vue d'étudiants en reprise d'études de master, d'enseignants-chercheurs et de responsables institutionnels : Thèse en Sciences de l'Homme et Société / C. Buffa-Potente; Centre de recherche en éducation de Nantes, 2016. – URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01493245> (дата обращения 01.04.2019).
118. Burger M. M. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation / M. M. Burger // sous la dir. de Ph. Champy et Ch. Etévé. Paris : Nathan, 1994. – 1097 p.
119. Caraguel, V. Appropriation des technologies et apprentissage dans un environnement en e-learning: le rôle du tutorat en ligne : Thèse de doctorat en Sciences de gestion / V. Caraguel; Ecole Doctorale Sciences Economiques et de Gestion d'Aix-Marseille – Aix-en-Provence, 2013. – 345 p.
120. Cervel, J. F. Enseignement supérieur: le modèle français en question / J. F. Cervel // Futuribles. – 2018. – №3. – P. 5-24.
121. Chaix, G. Autonomies: pourquoi? pour qui? comment? / G. Chaix // Administration Education. – 2015. – №3. – P. 13-32.
122. Charles, N. L'individualisation des parcours étudiants en Europe: ce que faire des études veut dire / N. Charles, R. Delès // Administration Education. – 2018. – №4. – P. 85-96.

123. Charlier, J. É. De quelques enjeux et effets de la mondialisation / J. É. Charlier // Education et sociétés. – 2005. – №2. – P. 17-22.
124. Charlot, B. Éducation et globalisation-éducation et mondialisation / B. Charlot // L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps. – 2003. – P. 335-344.
125. Chen, Y. La place de l'«individu-apprenant» dans la conception des scénarios pédagogiques à distance / Y. Chen, A. Séjourné // Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. – 2012. – Vol. 19. – P. 17.
126. Circulaire №2003-092 du 11-6-2003 relative aux assistants d'éducation // Bulletin officiel : [сайт]. – URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm> (дата обращения 10.05.2019).
127. Collard-Fortin, U. Plateforme numérique d'accompagnement professionnel en enseignement: défis liés à son élaboration, à sa mise en œuvre et aux stratégies collaboratives déployées / U. Collard-Fortin, A. Gagné, S. Coulombe, N. Cody et al. // Revue hybride de l'éducation. – 2022. – Vol. 5. – №2. – P. 106-126.
128. Connac, S. Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée / S. Connac // Tréma. – 2018. – №50. – URL: <http://journals.openedition.org/trema/4265> (дата обращения 01.10.2021).
129. Connac, S. Enseigner sans exclure: la pédagogie du colibri / S. Connac. – Paris: ESF sciences humaines, 2017. – 225 p.
130. Connac, S. La personnalisation des apprentissages: agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège / S. Connac. – Paris: ESF sciences humaines. – 2012. – 256 p.
131. Connac, S. Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? / S. Connac // Éducation et socialisation. – 2021. – Vol. 59. – URL: <https://journals.openedition.org/edso/13683> (дата обращения 13.04.2022).
132. Cortois, L. Rethinking individualization: The basic script and the three variants of institutionalized individualism / L. Cortois, R. Laermans // European Journal of Social Theory. – 2018. – Vol. 21. – №1. – P. 60-78.
133. Crahay, M. Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire? / M. Crahay // Améliorer l'école. Presses Universitaires de France. – 2006. – P. 243-254.
134. Culture commune des enseignant.e.s d'école et de collège : quelle réalité ? // Éduveille : [сайт]. – URL: <https://eduveillhypotheses.org/10088> (дата обращения 01.12.2022).

135. Damşa, C. Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design / C. Damşa, T. de Lange // Uniped. – 2019. – Vol. 42. – №1. – P. 9-26.
136. De Champlain, Y. Les compétences du 21e siècle : associer la pensée à la pratique / Y. de Champlain // Revue hybride de l'éducation. – 2022. – Vol. 5. – №2. – P. 78-105.
137. De Grauwe, A. Contextes et comparaisons. De la nécessité de comparer ce qui est apparemment incomparable / A. de Grauwe // L'éducation comparée aujourd'hui. – 2010. – №3. – P. 93-112.
138. De Ketele, J. M. Réformer l'éducation: travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective / J. M. de Ketele // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2020. – №83. – P. 205-233.
139. Décret №2002-480 du 8 avril 2002 modifiant le décret №99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de maitre et le décret №2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771047/> (дата обращения 10.03.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.
140. Décret №2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000585864> (дата обращения: 18.06.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.
141. Décret №2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771048/> (дата обращения: 18.06.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.
142. Décret №2002-604 du 25 avril 2002 modifiant le décret №99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de master. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000407229> (дата обращения: 18.06.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.
143. Décret № 2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret №84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034632129/> (дата обращения: 18.06.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.

144. Définition «Individualisation» // Centre national de ressources textuelles et lexicales : [сайт]. – URL: <https://www.cnrtl.fr/definition/individualisation> (дата обращения 06.02.2022).
145. Degenne, I. C. Individualisation des démarches d'apprentissage: réponses d'enseignants / I. C. Degenne // Administration Education. – 2016. – №2. – P. 53-60.
146. Delarue-Breton, C. De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants / C. Delarue-Breton, J. Crinon // Le français aujourd'hui. – 2015. – №1. – P. 79-88.
147. Demaizière, F. Autoformation et individualisation / F. Demaizière // Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation. – 2000. – P. 15-30.
148. Demaizière, F. Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts: une expérience d'autoformation guidée / F. Demaizière, A. L. Foucher // Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures. – 1998. – №110. – P. 227-236.
149. Demougeot-Lebel, J. Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université / J. Demougeot-Lebel, C. Perret // Savoirs. – 2010. – Vol. 2. – № 23. – P. 51-72.
150. Descombes, V. Individuation et individualisation //Revue européenne des sciences sociales / V. Descombes // European Journal of Social Sciences. – 2003. – №XLI-127. – P. 17-35.
151. Données statistiques des concours du CAPES de la session 2021 // Devenir enseignant : [сайт]. – URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159040/donnees-statistiques-capes-2021.html> (дата обращения 07.04.2022).
152. Dufour, A. B. Baccalauréat 2021: la place de la statistique dans les programmes du lycée général et technologique / A. B. Dufour, F. Letué, A. Rolland // Statistique et Société. – 2021. – №9(3). – P. 91-93.
153. Duguet, A. Le numérique à l'université: facteur explicatif des méthodes pédagogiques? / A. Duguet, S.Morlaix // Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. – 2018. – Vol. 34. – №3. – URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1682> (дата обращения 09.01.2022).
154. Durpaire, J. L. Autonomie pédagogique et culture numérique / J. Durpaire // Administration Education. – 2015. – №3. – P. 135-140.
155. Duthoit, E. Processus d'aide en contexte d'apprentissage: une adaptation pour individualiser et personnaliser / E. Duthoit, S. Mailles-Viard Metz, C. Pelissier //

- Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. – 2012. – №19 (1). – P. 389-406.
156. Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all UNESCO // UNESCO IITE : [сайт]. – URL: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> (дата обращения 16.02.2019).
157. Education à la citoyenneté mondiale // Réseau des écoles associées de l'UNESCO : [сайт]. — URL: <https://aspnet.unesco.org/fr-fr/Pages/Education-à-la-citoyenneté-mondiale.aspx> (дата обращения 18.09.2021).
158. Elalouf, M. L. Le mémoire de master MEEF 1: Un analyseur de la formation des professeurs des écoles? / M. L. Elalouf, É. Taddéi // Le français aujourd'hui. – 2019. – №1. – P. 69-80.
159. En quoi consistent l'enseignement hybride et quels sont ses avantages // Hotmart : [сайт]. – URL: <https://hotmart.com/fr/blog/enseignement-hybride#t1> (дата обращения 01.12.2022).
160. Enseignement hybride // EPFL : [сайт]. – URL: <https://www.epfl.ch/education/teaching/fr/enseignement/teaching-guide/enseignement-et-apprentissage-fondes-sur-des-preuves/enseignement-hybride/> (дата обращения 01.12.2022).
161. État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France // Enseignement supérieur : [сайт]. – URL : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T431/l_insertion_professionnelle_des_diplomes_de_l_u_niversite_dut_licence_professionnelle_master/ (дата обращения 22.02.2022).
162. Étienne, R. L'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le meilleur des mondes? / R. Étienne // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2020. – №85. – P. 48-50.
163. Fabre, M. L'IUFM et ses fantômes Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale / M. Fabre // Symposium du colloque du CERFEE-LIRDEF, Les enjeux épistémologiques et politiques des sciences de l'éducation: quelle implication des acteurs : Montpellier, 2009. – 10 p. – URL : http://meirieu.com/FORUM/fabre_IUFM.pdf (дата обращения 05.08.2020).
164. Feyfant, A. Individualisation et différenciation des apprentissages / A. Feyfant // Dossier d'actualité de la VST. – 2008. – Vol. 40. – P. 1-13.
165. Floor, A. Le tutorat et le parrainage, de nouvelles manières d'apprendre pour une école de la réussite / A. Floor // Etude UFAPEC. – 2010. – №20. – P. 1-32.

166. Fondeville, B. Socialisation et expériences de la citoyenneté des enfants en France / B. Fondeville, A. Beaumatin, S. Constans, V. Rouyer // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2021. – №88. – P. 83-92.
167. Foray, Ph. Autonomie / Ph. Foray // Le Télémaque. – 2017. – №1. – P. 19-28.
168. Foray, Ph. La laïcité scolaire: autonomie individuelle et apprentissage du monde commun / Ph. Foray. – Berne : Peter Lang, 2008. – 250 p.
169. Formation – Enseignement – Education // Réseau des INSPE : [сайт]. – URL: <https://www.reseau-inspe.fr/> (дата обращения 15.12.2021).
170. Fraisse, E. Regards sur la formation des maîtres en France / E. Fraisse // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2010. – №55. – P. 61-72.
171. Francophony and the French Language // France Diplomacy : [сайт]. – URL : <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/francophony-and-the-french-language/> (дата обращения 24.01.2022).
172. Frétigné, C. La formation individualisée: un objet de recherche? / C. Frétigné, A. F. Trollat // Savoirs. – 2009. – Vol. 21. – №3. – P. 9-40.
173. Gerard, L. La supervision de mémoire en master: l'étudiant comme principal acteur de sa réussite / L. Gerard // Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. – 2010. – №26 (2). – URL : <http://journals.openedition.org/ripes/407> (дата обращения 25.03.2019).
174. Giguère, F. Les difficultés et les besoins de soutien des enseignants débutants en adaptation scolaire / F. Giguère, J. Mukamurera // Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE. – 2019. – №54. – URL : <http://journals.openedition.org/edso/8288> (дата обращения 07.06.2022).
175. Gombert-Courvoisier, S. Higher education for sustainable consumption: case report on the human ecology master's course (University of Bordeaux, France) / S. Gombert-Courvoisier, V. Sennes, M. Ricard, F. Ribeyre // Journal of Cleaner Production. – 2014. – Vol. 62. – P. 82-88.
176. Green, A. Education, globalisation and the role of comparative research / A. Green, J. Preston and R. Sabates // London: The Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education. – 2003. – 48 p.
177. Gudmundsdottir, G. B. Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education / G. B. Gudmundsdottir, O. E. Hatlevik // European Journal of Teacher Education. – 2018. – Vol. 41. – №2. – P. 214-231.
178. Guillemot, V. L'alternance, un dispositif d'accès à l'emploi durable: à quelles conditions? / V. Guillemot, J. L. Boutte, M. Vial et al. // Éducation

- permanente. – 2014. – URL: <https://hal.science/hal-01444085/> (дата обращения 15.05.2021).
179. Hatano-Chalvidan, M. L'individualisation des parcours de formation dans le champ du travail social: entre tensions et ambivalences / M. Hatano-Chalvidan // *Revue française de sciences sociales*. – 2012. – №119. – P. 83-100.
180. Henri, F. La scénarisation pédagogique dans tous ses débats / F. Henri, C. Compte, B. Charlier // *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. – 2007. – Vol. 4. – №2. – P. 14-24.
181. Holec, H. Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage / H. Holec // *Education permanente*. – 1991. – Vol. 107. – P. 1-5.
182. Horoks, J. De l'utilité de l'initiation à la recherche en formation initiale en master MEEF 1. Ce qu'en disent les professeur.es des écoles stagiaires / J. Horoks, S. Couchot-Schiex, B. Grugeon-Allys // *Questions Vives. Recherches en éducation*. – 2018. – №30. – URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3121> (дата обращения 19.04.2022).
183. Hugonnier, B. L'internationalisation de l'enseignement supérieur: Le meilleur des mondes? / B. Hugonnier, J. M. De Ketele, L. Cosnefroy, P. Parmentier. – Paris : De Boeck Supérieur, 2020. – 187 p.
184. Hutmacher, W. Enjeux éducatifs de la mondialisation / W. Hutmacher // *Éducation et sociétés*. – 2005. – №2. – P. 41-51.
185. Ilina, O. Higher Pedagogical Education for sustainable Development in Russia and France: New Master's program / O. Ilina, E. Brazhnik // *E3S Web of Conferences*. – 2021. – Vol. 295. Art. 05019. – URL : https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/71/e3sconf_wfsdi2021_05019/e3sconf_wfsdi2021_05019.html (дата обращения 20.09.2022).
186. Ilina, O. I. Individualization in Distance Education for Master's Students in Russia and France / O. I. Ilina // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021. – Vol. 119. – P. 446-456.
187. Ilina, O. I. Transformation of the teacher's role in digital age (Russia & France) / O. I. Ilina // *20th conference Professional Culture of the Specialist of the Future*. – 2020. – Vol. 98. – P. 432-442.
188. Jourdon, P. Higher education reform in France. A permanent urgency logic / P. Jourdon // *Entelequia. Revista Interdisciplinar*. – 2009. – №10. – С. 125-165.
189. Jullien, M. A. Equisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée / M. A. Jullien // *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. – 1995. – №2-3. – P. 183-236.
190. Knight J. Internationalisation de l'enseignement supérieur / J. Knight; Paris : Les éditions de l'OCDE. – 1999. – 295 p.

191. Kostolányová, K. Individualisation and personalisation of education-modern trend of eLearning / K. Kostolányová, J. Šarmanová // *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*. – 2016. – Vol. 26. – №1. – P. 90-104.
192. Kuznetsova, E. Individualization of Educational Process According to C. Freinet: A Pilot Experiment in a Group of Language Learners / E. Kuznetsova, J.-C. Régnier // *Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – №154. – P. 87-91.
193. L'hybridation au service des apprentissages // Centre de ressources en Économie-Gestion: [сайт]. – URL: <https://creg.ac-versailles.fr/l-hybridation-au-service-des-apprentissages> (дата обращения 06.02.2022).
194. La loi Blanquer : une révolution conservatrice ? // *Laviedesidees*. [сайт]: URL : <https://laviedesidees.fr/La-loi-Blanquer-une-revolution-conservatrice.html> (дата обращения 12.11.2022).
195. Lallement, M. Stratégies de la comparaison internationale / M. Lallement, J. Spurk – Paris : CNRS Éditions, 2003. – 378 p.
196. Landry, R. Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement / R. Landry, O. Robichaud // *Revue des sciences de l'éducation*. – 1985. – Vol. 11. – №2. – P. 295-317.
197. Lapostolle, G. Le mémoire des CPE en master MEEF: un dispositif révélateur des ambitions et des limites de la mise en oeuvre des réformes de la formation des professionnels de l'éducation (1990-2018) / G. Lapostolle // *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*. – 2021. – Vol. 29. – №1. – P. 1-13.
198. Lavoué, É. Éditorial. Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain / É. Lavoué, J. L. Rinaudo // *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*. – 2012. – Vol. 19. – №1. – P. 191-203.
199. Legros, D. La formation des formateurs à l'ère de la numérisation de la société et de la mondialisation. Les leçons de la pandémie, les apports des sciences cognitives / D. Legros // *Multilinguales*. – 2021. – №9 (2). – P. 185-204.
200. Lemoine-Bresson, V. Bousculer pour développer des compétences interculturelles en master MEEF / V. Lemoine-Bresson // *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. – 2021. – Vol. 37. – №. 37 (1). – URL : <http://journals.openedition.org/ripes/3025> (дата обращения 19.04.2022).
201. Loi №2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1). – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006051572/> (дата обращения: 18.06.2019). – Режимдоступа: свободный. – Текст: электронный.

202. Loi №2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (1). – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/> (дата обращения: 18.06.2019). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
203. LOI №2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984> (дата обращения: 18.06.2019). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
204. LOI №2016-1828 du 23 décembre 2016 portant adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat (1). – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2016/12/23/MENX1631939L/jo> (дата обращения: 18.06.2019). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
205. LOI №2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1). – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065> (дата обращения: 04.10.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
206. LOI №2020-1674 du 24 décembre 2020 de programmation de la recherche pour les années 2021 à 2030 et portant diverses dispositions relatives à la recherche et à l'enseignement supérieur. – URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000042137953/> (дата обращения: 18.12.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
207. Loisy, C. Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs / C. Loisy // *Revue STICEF*. – 2012. – Vol. 19. – P. 1-20.
208. Maroy, Ch. Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne *Reguleduc* / Ch. Maroy // *L'éducation comparée aujourd'hui*. – 2010. – №3. – P. 143-169.
209. Maubant, P. Introduction. Professionnalisation et ingénierie de formation: entre résonances et divergences / P. Maubant // *Phronesis*. – 2019. – Vol. 8. – №3. – P. 1-4.
210. Maulini, O. La culture des enseignants: entre les référentiels des compétences et l'habitus des candidats au métier / O. Maulini // *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. – 2021. – P. 135-152.
211. Meirieu, Ph. Individualisation, différenciation, personnalisation: De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation / Ph. Meirieu. – Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). – 1991. – P. 1-16.

212. Ménard, Ch. Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège / Ch. Ménard, F. Lantheaume // Recherches & éducations. – 2020. – №21. – URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/8127> (дата обращения 18.05.2022).
213. Mercier, A. Sur quels critères peut reposer une identité collective européenne? / A. Mercier. – Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne. – 2003. – P. 117.
214. Mias, Ch. La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche » / Ch. Mias, A. Piasser // Les dossiers des sciences de l'éducation. – 2015. – Vol. 34. – URL : <http://journals.openedition.org/dse/1180> (дата обращения 15.11.2021).
215. Michel, A. L'éducation dans les 30 prochaines années / A. Michel, L. Prigent // Futuribles. – 2016. – № 415. – P. 63-76.
216. Mikaïloff, N. Le conseiller principal d'éducation accompagnant au cœur de collectifs de travail / N. Mikaïloff // Carrefours de l'éducation. – 2020. – №1. – P. 31-45.
217. Ministerial Declarations and Communiqués // EHEA: [сайт]. – URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques> (дата обращения 22.02.2022).
218. Mocquet, B. La gouvernance universitaire et l'évolution des usages du numérique : nouveaux enjeux pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche français / B. Mocquet; Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, 2017. – 397 p.
219. Nassif-Gouin, C. Éducation à la citoyenneté mondiale (ÉCM): Définitions, critiques et postures / C. Nassif-Gouin, Ph. Tousignant // Technical Report. – 2017. – P. 1-38.
220. Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie // Objectifs de développement durable : [сайт]. – URL : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/> (дата обращения 26.05.2021).
221. Parcours et réussite en : les résultats de la session 2020 // MESRI-SIES Système d'information et études statistiques : [сайт]. – URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2022-02/nf-sies-2022-07-16667.pdf> (дата обращения 10.03.2022).
222. Pasquinelli, E. Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation, rapport du Conseil scientifique de

- l'Éducation nationale / E. Pasquinelli, G. Bronner. – Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021. – 132 p.
223. Passerieux, C. La rééducation cognitive: évaluation des résultats / C. Passerieux, N. Bazin // Revue française des affaires sociales. – 2009. Vol. 1. – P. 157-169.
224. Patry, D. L'autonomie: l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles? / D. Patry // Tréma. – 2018. – №50. – URL : <http://journals.openedition.org/trema/4237> (дата обращения 19.12.2022).
225. Peraya, D. L'ingénierie tutorale. Définir, concevoir, diffuser et évaluer les services d'accompagnement des apprenants d'un digital learning / D. Peraya // Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge. – 2017. – №17. – URL : <http://journals.openedition.org/dms/1793> (дата обращения 10.09.2022).
226. Perez, S. Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison / S. Perez, D. Groux, F. Ferrer // Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation. – 2002. – P. 49-65.
227. Perez-Roux, Th. Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de lycée professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes / Th. Perez-Roux // Recherches en éducation. – 2010. №8. – URL: <http://journals.openedition.org/ree/4464> (дата обращения 10.04.2022).
228. Perrenoud, Ph. Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation / Ph. Perrenoud // Pédagogie différenciée: des intentions à l'action. – 1995. – P. 87-100.
229. Peyronie, H. Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire : quelles comparaisons internationales? / H. Peyronie // Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle. – 2011. – Vol. 44. – P. 53-76.
230. Pôles universitaires d'innovation : 5 établissements pilotes retenus pour la phase d'expérimentation / Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : [сайт]. – URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/poles-universitaires-d-innovation-5-etablissements-pilotes-retenus-pour-la-phase-d-experimentation-82030> (дата обращения 10.03.2022).
231. Postes perdus au CAPES : le terrible bilan Blanquer sur l'attractivité des concours : [сайт]. – URL: <https://www.snes.edu/ma-carriere/concours-entree/baisse-candidats-concours-2022/> (дата обращения: 15.05.2022)
232. Poteaux, N. Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question / N. Poteaux // Distances et médiations des savoirs. – 2013. – №4. – URL : <http://dms.revues.org/403> (дата обращения 01.03.2019).

233. Poyet, F. Impact des TIC dans l'enseignement: une alternative pour l'individualisation / F. Poyet, M. Drechsler // Dossier d'actualité de la VST. – 2009. – Vol. 41. – P. 1-19.
234. Prévost, H. L'individualisation de la formation: autonomie et ou socialisation / H. Prévost; France : Chronique sociale, 1994. – 178 p.
235. Quelle formation pour quels enseignants ? Regard historique sur la réforme de la « mastérisation » // La Vie des idées : [сайт]. – URL : <https://lavedesidees.fr/Quelle-formation-pour-quels.html> (дата обращения 15.10.2021).
236. Rapport au Premier ministre relatif au décret №99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de maitre // Légifrance : [сайт]. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000561918> (дата обращения 10.03.2019).
237. Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Éducation pour tous. L'exigence de qualité // UNESCO: [сайт]. – URL: <https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/58> (дата обращения 23.01.2023).
238. Rayou, P. Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? / P. Rayou, J. P. Véran // Revue internationale d'éducation de Sèvres. – 2017. – №74. – P. 37-46.
239. Réforme de la formation des enseignants // SMF : [сайт]. – URL: <https://smf.emath.fr/smf-dossiers-et-ressources/170120-reforme-de-la-formation-des-enseignants-l-nyssen> (дата обращения 24.02.2021).
240. Regnault E. L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local / E. Regnault. – France : L'Harmattan, 2017. – 180 p.
241. Regnault, E. L'interculturel aujourd'hui: perspectives et enjeux / E. Regnault, E. Costa-Fernandez. – France : L'Harmattan, 2016. – 393 p.
242. Régnier, J. C. La formation des enseignants en France: défis du XXIème siècle / J. C. Régnier // International Conference on Research in Education-ICORE, 2019 – URL: <https://hal.science/hal-02375396/> (дата обращения 15.02.2022).
243. Research and innovation strategy 2020-2024 // European Commission : [сайт]. – URL: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/strategy-2020-2024_en (дата обращения 12.04.2022).
244. Resnik, J. Introduction / J. Resnik // Éducation comparée aujourd'hui. – 2010. – №3. – P. 7-45.
245. Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe // Publications Office of the European Union : [сайт]. – URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-fr/format-PDF> (дата обращения 11.05.2019).

246. Rigaudière, A. Écrire, filmer, raconter sa vie d'enseignante: de l'expression de soi à la valorisation professionnelle / A. Rigaudière, P. Y. Connan // *Le Temps des médias*. – 2022. – №1. – P. 139-155.
247. Robert, A. Reprises d'études en début de vie active : acquérir un diplôme reste le graal / A. Robert. – Marseille: Céreq Bref, 2020. – №396. – URL: <https://shs.hal.science/halshs-02975410/document> (дата обращения 15.12.2021).
248. Rodet, J. Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur / C. Depover, B. de Lievre, D. Peraya, J.-J. Quintin, A. Jaillet (dir.). – Bruxelles: De Boeck, 2011. – 170 p.
249. Rodrigues, T. L'accès à l'enseignement supérieur en Europe – Analyse comparée des systèmes d'accès à l'enseignement supérieur et de leur management : Thèse de doctorat en Gestion et management / T. Rodrigues; – Université Paris-Saclay, 2018. 327 p.
250. Roger, L. Le maître cultivé: Sa définition et ses implications pour une modélisation / L. Roger // *Phronesis*. – 2016. – Vol. 5. – №2. – P. 48-59.
251. Saillot, É. Approches compréhensives des dispositifs en éducation : regards croisés entre analyses de l'activité et perspectives critiques / É. Saillot // *Recherches en éducation*. – 2022. – Vol. 47. – URL : <http://journals.openedition.org/ree/10675> (дата обращения 14.04.2022).
252. Sayac, N. Mieux former à et par la recherche : retour d'enquête sur un dispositif expérimental en master MEEF 1er degré / N. Sayac // *Le français aujourd'hui*. – 2019. – Vol. 1. – № 204. – P. 97-110.
253. Serbanescu-Lestrade, K. La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne / K. Serbanescu-Lestrade: Thèse en Sciences de l'Homme et Société; Centre de recherches éducation et formation, Université de Nanterre-Paris X. – 2007. – 319 p. – URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00358747> (дата обращения 15.04.2019).
254. Signatory Universities // The Magna Charta Universitatum : [сайт]. – URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/signatory-universities> (дата обращения 22.02.2022).
255. Stavrou, S. La «professionnalisation» comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires / S. Stavrou // *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. – 2011. – №3. – C. 93-109.
256. Succès de l'expérimentation des Pôles universitaires d'innovation // Ministère Enseignement supérieur et Recherche : [сайт]. – URL: <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/succes-experimentation-poles-universitaires-innovation-160-millions-euros> (дата обращения 22.12.2022).

257. Taddei, F. Apprendre tout au long de la vie dans une civilisation du numérique / F. Taddei, B. Tilloy // *Revue française des affaires sociales*. – 2017. – № 4. – P. 159-167.
258. Taddei, F. Quelles finalités pour l'enseignement supérieur? / F. Taddei // *Futuribles*. – 2018. – Vol. 424. – №3. – P. 31-36.
259. Tawil, S. Le concept de «citoyenneté mondiale»: un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? / S. Tawil // *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. – 2013. – №63. – P. 133-144.
260. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. – 184 p. – URL :<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-europe-careers-development-and-well-being> (дата обращения 12.11.2021).
261. Tessier, L. La certification des compétences numériques dans les universités françaises: du C2I à Pix / L. Tessier, V. Tremion // *Revista Universitara Sociologie*. – 2019. – P. 13-23 .
262. The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report // European Commission/EACEA/Eurydice : [сайт]. – URL :<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report> (дата обращения 12.11.2021).
263. Torres, J.-C. Le suivi individualisé des élèves: une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif / J.-C. Torres // *Administration Education*. – 2016. – №2. – P. 9-15.
264. Vanderspelden, J. APP: individualiser n'est pas personnaliser ou apprendre à s'autoformer / J. Vanderspelden // *Actualité de la formation permanente*. – 2005. – №194. – P. 122-129.
265. Vitali, M. L. Le champ d'inscription du tutorat: l'accompagnement. Figure sociale, entrées théoriques / M. L. Vitali, J. M. Barbier // *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels*. – 2013. – P. 231-244.
266. Volpe, Y. Individualisation, personnalisation, pédagogie différenciée ou différenciation: quelques clarifications conceptuelles / Y. Volpe // *Educateur*. – 2017. – №2. – P. 32-34.
267. Zapp, M. Beyond internationalisation and isomorphism—the construction of a global higher education regime / M. Zapp, F. Ramirez // *Comparative Education*. – 2019. – Vol. 55. – №4. – P. 473-493.
268. Zimmerman, B. J. Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages / B. J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, C. Pagnouille et al. – Bruxelles : De Boeck Université. – 2000. – 184 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Рис. 1.1 Схема современной системы высшего образования во Франции (на франц. яз.).

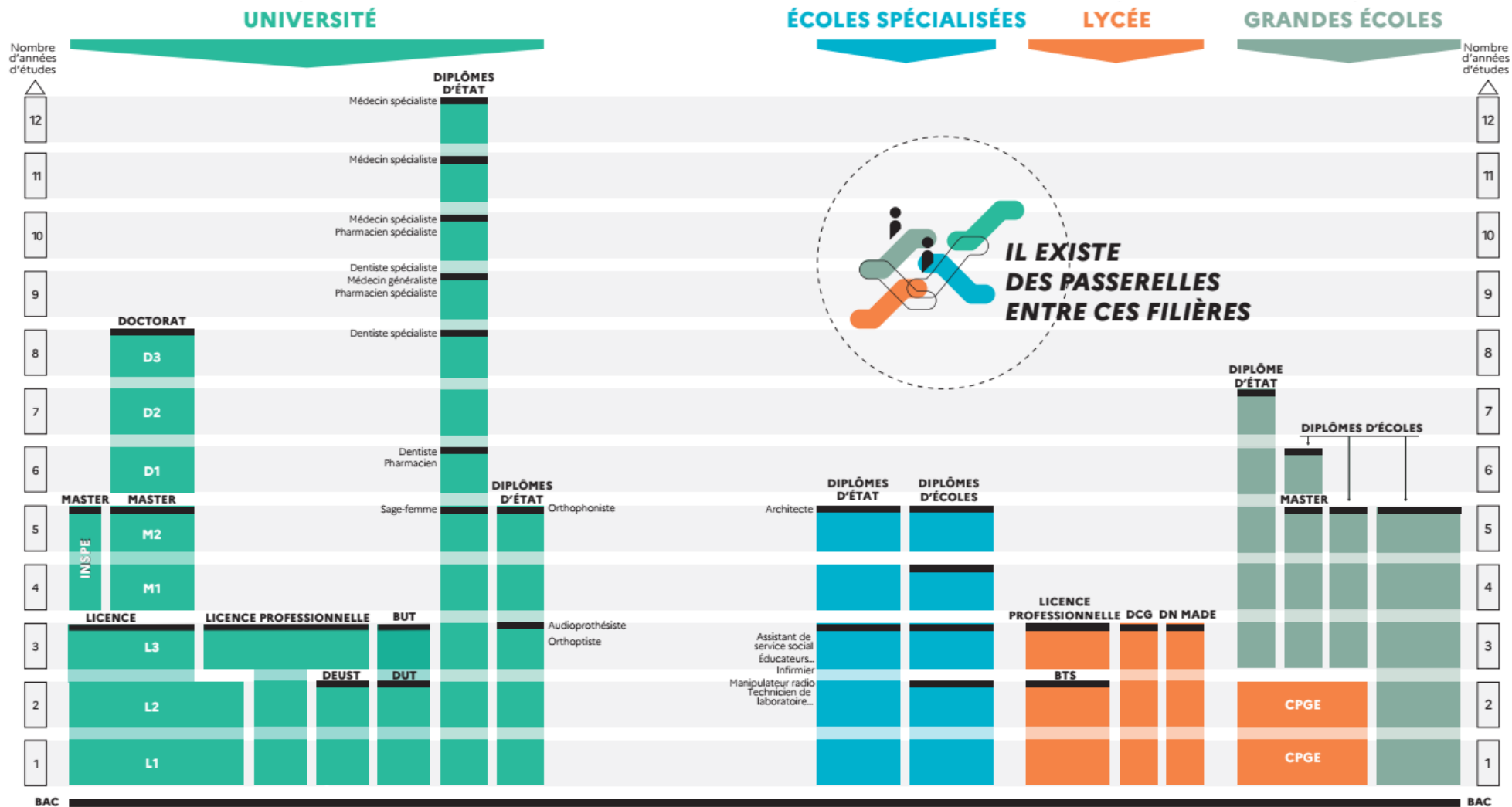


Рис. 2.1 Структура французской педагогической магистратуры MEEF во Франции.



Список сокращений

AED (Assistant d'éducation) – должность «педагогического ассистента».

AFDECE (Association française d'éducation comparée et des échanges) – Французская ассоциация развития по сравнительному образованию и обмену опытом.

AFEC (Association francophone d'éducation comparée) – Ассоциация франкофонных стран по сравнительному образованию.

API (Aide professionnelle individualisée) – программа профессиональной индивидуализированной помощи магистрантам с особыми потребностями или студентам, обучающимся в формате «альтернанс» с целью выявления трудностей на рабочем месте.

BTS (Brevet de technicien supérieur) – диплом о высшем техническом образовании во Франции.

BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) – бакалавриат технологического университета.

CAFEP (Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant du second degré dans les établissements d'enseignement privé sous contrat) – сертификат, дающий право преподавания в частных учебных учреждениях среднего образования во Франции.

CAFFA (Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique) – сертификат, дающий право стать педагогом для учителей средней школы во Франции.

CAFIPMF (Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maîtres formateurs) – сертификат, дающий право стать педагогом начального и непрерывного обучения воспитателей и учителей начальной школы.

Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques) – сеть образования и педагогической поддержки.

CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) – сертификат, дающий право преподавать физическую культуру во французских средних школах.

CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) – сертификат, дающий право преподавания в средней школе Франции: в общеобразовательном лицее или в коллѐже.

CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) – сертификат профессиональной подготовки Министерства национального образования Франции, который позволяет преподавать технические науки в средней школе.

CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) – сертификат, дающий право преподавания в профессиональном лицее среднего образования Франции.

CARPEI (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) – сертификат подтверждения квалификации учителей первой и второй ступени для работы в школах, образовательных и иных учреждениях, в которых обучаются учащиеся с особыми образовательными потребностями.

Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) – Исследовательский центр в области квалификации.

CFA (Centre de Formation des Apprentis) – учебный центр, в котором проходят обучение в формате альтернанс.

CIDJ (Centre d'Information et de Documentation Jeunesse) – Информационный и документационный молодежный центр по поиску стажировок для студентов и трудоустройству выпускников.

CM (Cours magistraux) – курс лекций, читаемый в высших учебных заведениях Франции.

CPE (Conseiller principal d'éducation) – Главный советник (консультант) по воспитанию.

CPGE (Classes préparatoires aux grandes écoles) – известные также как Prépa – это двухгодичные подготовительные программы, по окончании которых студент может поступить в одну из французских высших нормальных школ (ENS).

CRCPE (Concours de Recrutement de Conseillers Principaux d'Éducation) – конкурсный экзамен по профессии главного консультанта по вопросам воспитания.

CRPE (Concours de recrutement de professeur des écoles) – конкурсный экзамен по профессии воспитателя детских садов или учителя начальной школы.

DEA (Diplôme d'études approfondies) – диплом об углубленном образовании.

DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) – диплом о специальном высшем образовании.

DEUG (Diplôme d'études universitaires générales) – Диплом об общем университетском образовании.

DEUST (Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques) – Диплом о научно-техническом университетском образовании.

DU (Diplôme universitaire) – университетский диплом, выдаваемый французским университетом или крупным государственным учреждением.

DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) – Университетский диплом технологического образования.

EAD (Enseignement à distance) – дистанционное обучение.

ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – Европейская система перевода и накопления баллов.

EHEA (European Higher Education Area) – Европейское пространство высшего образования (ЕПВО).

EI (Education International) – Международная организация образования.

ENIC (European Network of Information Centres) – Европейская сеть информационных центров.

ENQA (European Network for Quality Assurance) – Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании.

ENS (École normale supérieure) – Высшая нормальная (педагогическая) школа.

ENT (Espace numérique de travail ou environnement numérique de travail) – Цифровое рабочее пространство (или цифровая рабочая среда).

EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) – Европейский реестр качества по высшему образованию.

EQF-LLL (European Qualifications Framework for lifelong learning) – Европейская рамка квалификаций для образования в течение всей жизни.

ERA (European Research Area) – Европейское исследовательское пространство (ЕИП).

ESG (European Standards and Guidelines) – стандарты и руководства для обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования.

ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) – досл. Высшие школы профессората и образования. Высшие школы при университетах по подготовке педагогических кадров во Франции.

ESU (European Students' Union) – Европейский союз студентов.

EUA (European University Association) – Европейская ассоциация университетов.

EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) – Европейская ассоциация высших учебных заведений.

FOAD (Formation ouverte à distance) – Открытое (гибкое) дистанционное обучение.

FQ – EHEA - EQF (A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) – Всеобъемлющая рамка квалификаций Европейского Пространства Высшего Образования.

GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) – досл. французская группа нового образования. Неофициальный союз преподавателей и учителей, опирающихся на идеи великих педагогов и разрабатывающие оригинальные методы обучения.

INSPE (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation) – досл. Национальные высшие институты профессората и образования – Национальные высшие институты при университетах по подготовке педагогических кадров во Франции.

ISO (International Organization for Standardization) – Международная организация по стандартизации.

IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) – институты университетского типа по подготовке учителей.

IUT (Instituts universitaires de technologies) – университетский технологический институт.

LMS (Learning management system) – система управления учебным процессом.

MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) – магистерская образовательная программа педагогического направления «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки».

NARIC (National Academic Recognition Information Centres) – Информационные центры по академическому признанию дипломов.

PPRE (Programme personnalisé de réussite éducative) – досл. Персонализированная программа успешного обучения.

PRAG (Professeur agrégé) – учителя средних школ, успешно сдавшие экзамен (agrégation) и имеющих право преподавать в лицеях Франции.

PRCE (Professeur certifié) – учителя средних школ, успешно сдавшие экзамен (agrégation) и имеющих право преподавать в коллежах (collège) Франции.

PUI (Pôle Universitaire d'Innovation) – Университетские инновационные центры.

TD (Travaux dirigés) – семинары в высших учебных заведениях Франции.

TEMPUS (Trans-European Mobility Programme for University Studies) – программа трансевропейской мобильности в области университетского образования.

TEP (Travail d'Etude Personnel) – самостоятельная работа студентов, нацеленная на получение исследовательских компетенций.

TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) – информационные и коммуникационные технологии для обучения: TICE = ИКТ + Обучение (Enseignement).

TP (Travaux pratiques) – практические занятия в высших учебных заведениях Франции.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Организации Объединённых Наций (ООН) по вопросам образования, науки и культуры.

VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) – процедура признания накопленного опыта или предшествующего образования.

VAPP (Acquis Professionnels et Personnels) – процедура подтверждения предшествующего образования, профессионального опыта или индивидуальных достижений.

VES (Validation des Études Supérieures) – процедура подтверждения высшего образования.

**Постановление от 01.07.2013 «О профессиональных компетенциях в области преподавания и воспитания»
(Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation)**

Статья 1. Список навыков, которыми учителя, специалисты в области образования и главные советники по воспитанию должны обладать для осуществления своей профессии, изложен в приложении к настоящему постановлению.

Статья 2. Постановление от 12 мая 2010 г. об определении компетенций, которые должны приобретать учителя, специалисты в области образования и главные советники по воспитанию для осуществления своей профессии, отменяется. Однако его положения остаются применимы к стажерам и другому педагогическому персоналу, успешно сдавшим национальные конкурсные экзамены, открытые до 1 сентября 2013 года.

Статья 3. Настоящий указ вступает в силу с 1 сентября 2013 года.

Статья 4. Генеральный секретарь, генеральный директор департамента школьного образования и ректоры несут ответственность, каждый в пределах своей компетенции, за выполнение настоящего постановления, которое будет опубликовано в Официальном бюллетене Французской Республики.

1 июля 2013 г.

Для министра национального образования
и по поручению
генерального секретаря
Frédéric Guin

Для министра национального образования
и по поручению
генерального директора департамента школьного образования
Jean-Paul Delahaye

Справочник профессиональных компетенций в области преподавания и воспитания

Реформирование школы Республики означает обеспечение качества ее государственных образовательных услуг и для этого опору на хорошо подготовленный и более признанный персонал. Педагогические профессии изучаются постепенно в процессе интеграции теоретических знаний и практических навыков, тесно связанных друг с другом.

Этот справочник компетенций направлен на то, чтобы:

1. подтвердить, что все сотрудники стремятся к общим целям и, таким образом, могут ссылаться на общую культуру педагогической профессии, идентичность которой формируется на основе признания всех ее участников;
2. признать специфику профессии учителя и другого педагогического персонала в контексте их профессиональной деятельности;
3. определить профессиональные компетенции. Они приобретаются и углубляются в ходе непрерывного образовательного процесса, начинающегося с начальной подготовки и продолжающегося на протяжении всей карьеры за счет накопленного профессионального опыта и непрерывного образования.

Этот справочник основан на определении понятия компетентности, содержащемся в рекомендации 2006/962/СЕ Европейского парламента: «совокупность знаний, навыков и установок, соответствующих контексту», при этом каждая компетенция требует от того, кто ее реализует, «критическое мышление, креативность, инициативу, решение проблем, оценку рисков, принятие решений и конструктивное управление чувствами».

Каждая компетенция в справочнике сопровождается статьями, в которых подробно описываются его компоненты и конкретизируется область применения. Таким образом, предметы представляют собой не сумму предписаний, а разнообразие возможных путей реализации компетенции в различных ситуациях, связанных с выполнением профессиональных обязанностей.

Таким образом, определены:

- компетенции, общие для всех учителей и документоведов в области образования (1-14),
- компетенции, общие для всех учителей (P1-P5) и профессиональные компетенции документоведов в области образования (D1-D4),
- профессиональные компетенции, характерные для главных советников по воспитанию (C1-C8).

Компетенции, общие для всех учителей и педагогического персонала

Учителя и специалисты в области образования выполняют поставленные национальные задачи. В качестве государственных служащих и сотрудников государственной службы образования они участвуют в выполнении основной миссии школы, которая заключается в просвещении и воспитании, чтобы привести всех учащихся к академической успеваемости и профессиональной и социальной интеграции. Они готовят учащихся к полноправному гражданству. Таким образом, они передают и распространяют устоявшиеся государственные ценности. Они пропагандируют дух ответственности и стремление к общему благу, исключая любого рода дискриминацию.

Учителя и другой педагогический персонал

как действующие лица государственной образовательной службы

Как сотрудники государственной службы образования передают молодому поколению и отстаивают устоявшиеся государственные ценности. Действуют в

институциональных рамках и ссылаются на ответственность и этические принципы, лежащие в основе их образцового поведения и авторитета.

1. Разделять устоявшиеся государственные ценности.

- Уметь транслировать и распространять принципы демократической жизни, а также устоявшиеся государственные ценности: свободу, равенство, братство; светскость; отказ от любой дискриминации.
- Помогать учащимся развивать критический склад ума, отличать знания от мнений или убеждений, уметь аргументировать и уважать мнение других.

2. Вписать свою деятельность в рамки основных принципов системы образования и нормативно-правовой базы школы.

- Знать образовательную политику Франции, основные этапы истории школы, ее задачи и вызовы, фундаментальные принципы системы образования и ее организации в сравнении с другими европейскими странами.
- Знать основные законодательные принципы, регулирующие систему образования, нормативно-правовую базу школы и учебного заведения, права и обязанности государственных служащих, а также устав учителей и специалистов в области образования.

Учителя и специалисты в области образования на службе успеха каждого учащегося:

- Владеть фундаментальными педагогическими и образовательными компетенциями – необходимое условие общей культуры, способствующей согласованности преподавания и обучения.

3. Знать учеников и процесс обучения.

- Знать фундаментальные концепции о психологии ребенка, подростков и молодежи.
- Знать процессы и механизмы обучения с учетом результатов исследований.
- Учитывать когнитивные, эмоциональные и относительные аспекты преподавания и образовательной деятельности.

4. Учитывать разнообразие учащихся.

- Адаптировать преподавание и образовательную деятельность к разнообразию учащихся.
- Реализовывать индивидуальные проекты по школьному обучению учащихся с ограниченными возможностями.
- Выявлять признаки отсева из школы, чтобы предотвращать сложные ситуации.

5. Сопровождать учеников при обучении

- Участвовать в построении образовательного маршрута учащихся.
- Способствовать овладению учащимися общим фундаментом знаний, навыков и культуры.
- Участвовать в работе различных советов (совет учителей, совет цикла, классный совет, педагогический совет и т. д.), внося свой вклад в размышления о координации преподавания и образовательной деятельности.
- Участвовать в разработке и проведении в многопрофильной команде учебных и образовательных мероприятий, позволяющих учащимся строить свой образовательный маршрут.

6. Действовать как ответственный педагог и руководствоваться этическими принципами.

- Уделять всем учащимся должное внимание и поддержку.
- Избегать любой формы обесценивания по отношению к учащимся, родителям, сверстникам или любому другому участнику образовательного сообщества.
- Вносить свой вклад в реализацию трансверсального образования, включая здоровьесбережение, воспитание гражданственности, образование в интересах устойчивого развития, художественное и культурное образование.

- Участвовать и вовлекать учащихся на борьбу со стереотипами и дискриминацией любого рода, способствовать равенству девочек и мальчиков, женщин и мужчин.
 - Способствовать обеспечению благополучия, безопасности и защиты учащихся, предотвращать школьное насилие и бороться с ним, выявлять любые формы дискриминации, а также любые признаки, которые могут свидетельствовать о ситуациях серьезных социальных трудностей или жестокого обращения.
 - Способствовать выявлению любых признаков рискованного поведения и способствовать его устранению.
 - Соблюдать и обеспечивать соблюдение правил внутреннего распорядка и устава.
 - Уважать конфиденциальность личной информации, касающейся учащихся и их семей.
7. Владеть французским языком в целях общения.
- Использовать ясную и понятную речь, адаптированную для различных собеседников в профессиональной деятельности.
 - Включать в свою деятельность цель овладения учащимися устным и письменным языком.
8. Использовать иностранный живой язык в ситуациях, требуемых профессией
- Владеть, по крайней мере, одним живым иностранным языком на уровне B2 общеевропейской системы языковых стандартов.
 - Участвовать в развитии межкультурных компетенций у учащихся.
9. Интегрировать элементы цифровой культуры, необходимые для профессии.
- Максимально эффективно использовать цифровые инструменты, ресурсы и технологии, в частности, для обеспечения индивидуализации при обучении и развития технологий коллективного обучения.
 - Помогать учащимся критически и творчески осваивать цифровые инструменты и способы их использования.
 - Участвовать в обучении учащихся ответственному использованию интернета.
 - Эффективно использовать технологии для обмена информацией и обучения.
 - Учителя и педагогический персонал, участники образовательного сообщества:
 - Учителя и педагогический персонал являются частью задействованной образовательной команды с целью обеспечения успеха всех учащихся в рамках согласованных и скоординированных действий.
10. Взаимодействовать в команде.
- Включать свою деятельность в коллективную структуру, служащую взаимодополняемости и преемственности преподавания и образовательного процесса.
 - Сотрудничать в определении целей и их оценке.
 - Участвовать в разработке и реализации коллективных проектов, в частности, в сотрудничестве со школьными психологами или психологами-консультантами, в информационном и ориентационном курсе, предлагаемом всем учащимся.
11. Вносить свой вклад в деятельность образовательного сообщества.
- Уметь проводить собеседование, руководить встречей и практиковать посредничество, используя понятный язык и адаптированный к ситуации.
 - Принять участие в разработке проекта школы или учреждения и его реализации.
 - Принять во внимание характеристики школы или учебного заведения, ее аудиторию, социально-экономическую и культурную среду и определить роль всех участников.
 - Координировать свои действия с другими членами образовательного сообщества.
12. Сотрудничать с родителями учащихся.
- Работать над построением доверительных отношений с родителями.
 - Анализировать вместе с родителями обучение и успехи их ребенка с целью выявления его способностей, трудностей и сотрудничать с ними, чтобы помочь учащимся в разработке и построении его личного проекта или даже профессионального проекта.

- Поддерживать конструктивный диалог с представителями родителей учащихся.
13. Сотрудничать со школьными партнерами.
- Сотрудничать на основе проекта школы или учреждения, при необходимости принимая во внимание территориальный образовательный проект, с другими государственными службами, территориальными органами власти, спортивной ассоциацией учреждения, дополнительными ассоциациями школы, культурными структурами и социально-культурными субъектами, экономических, с указанием роли и действий каждого из этих партнеров.
 - Знать о возможностях обмена и сотрудничества с другими школами или учреждениями, а также о возможностях налаживания партнерских отношений на местном, национальном и даже европейском и международном уровнях.
 - Сотрудничать с педагогическими и образовательными коллективами других школ или учреждений, в частности, в рамках цифровой рабочей среды и с целью содействия взаимосвязи между циклами и между степенями обучения.
14. Участвовать в индивидуальном и коллективном подходе к профессиональному развитию.
- Дополнять и обновлять свои научные, дидактические и педагогические знания.
 - Быть в курсе научных достижений, чтобы иметь возможность участвовать в проектах и подходах к инновациям в образовании, направленных на совершенствование практики.
 - Размышлять о своей практике и реинвестировать результаты своих размышлений в действия.
 - Определить свои потребности в обучении и находить способы развития навыков с использованием имеющихся ресурсов.

Компетенции, общие для всех учителей

В педагогическом коллективе учителя сопровождают каждого учащегося в построении его учебного курса. Чтобы их обучение способствовало и поддерживало процессы приобретения знаний, навыков и взглядов, учителя принимают во внимание фундаментальные концепции, касающиеся развития детей и подростков и механизмов обучения, а также результаты исследований в этих областях.

Обладая педагогической свободой, признанной законом, они осуществляют свою ответственность в соответствии с учебными планами и инструкциями министра национального образования, а также в рамках проекта школы или учреждения, с советом и под контролем инспекционных и исполнительных органов.

Преподаватели, профессионалы, обладающие знаниями и общей культурой:

Владеть преподаваемыми знаниями и высокой общей культурой – необходимое условие обучения, что позволяет воспитателям и учителям начальных классов проявлять универсальность, присущую их профессии, а всем учителям средне школы – иметь целостный взгляд на процесс обучения, способствуя обоснованности, согласованности и преемственности преподавания.

P1. Владеть дисциплинарными знаниями и дидактикой.

- Досконально знать свою дисциплину или области преподавания дисциплины, в которой изложены основные ориентиры, эпистемологические задачи и дидактические проблемы.
- Владеть целями и содержанием обучения, требованиями общей базы знаний, навыков и культуры, а также достижениями предыдущего и следующего цикла образования.
- Способствовать реализации междисциплинарных проектов, направленных на достижение целей, поставленных в учебных программах.

В частности, в детском саду и начальной школе:

- Использовать универсальность для обеспечения преемственности между сферами деятельности в дошкольных учреждениях и обеспечения согласованности учебного процесса в начальной школе.

- Закреплять обучение учащихся на основе хорошего владения фундаментальными знаниями, определенными в рамках общей основы знаний, навыков и культуры.

В частности, в коллѐже:

- Сопровождать учащихся при переходе от одного учителя начальной школы к нескольким учителям, специализирующихся каждый в своей дисциплине.

В частности, в общеобразовательном и технологическом лицее:

- Сформулировать дисциплинарные области, преподаваемые в средней школе, с научными требованиями высшего образования.

P2. Свободно владеть французским языком в рамках преподавания.

- Использовать понятный язык, соответствующий способностям учащихся к пониманию.

- Включать в свое обучение цель овладения учащимися устным и письменным языком.

- Описывать и ясно объяснять при преподавании учащимся или родителям ученика.

В частности, в школе:

- Предлагать соответствующую языковую модель, чтобы все учащиеся могли получить доступ к школьной речи.

- Выявлять у учащихся трудности, связанные с устной и письменной речью (в частности, с чтением), чтобы выстраивать подходящие методы обучения или/и предупреждать специализированный персонал.

В частности, в профессионально-техническом лицее:

- Использовать соответствующую профессиональную лексику в зависимости от ситуации и с учетом уровня подготовки учащихся.

- Преподаватели, специалисты-практики в области обучения

P3. Создавать, внедрять и стимулировать ситуации преподавания и обучения с учетом разнообразия учащихся.

- Уметь создавать и разрабатывать учебные программы, определять цели, содержание, устройства, дидактические риски, стратегии поддержки, методы обучения и оценки.

- Уметь применять принципы дифференциации в соответствии с темпами обучения и потребностями каждого. Адаптировать обучение к учащимся с особыми образовательными потребностями.

- Принимать во внимание социальные предпосылки (пол, этническое, социально-экономическое и культурное происхождение) для устранения возможных трудностей при обучении.

- Уметь выбирать соответствующие дидактические подходы для развития предполагаемых навыков.

- Способствовать интеграции трансверсальных компетенций (креативность, ответственность, сотрудничество) и передаче знаний с помощью соответствующих подходов.

В частности, в детском саду и начальной школе:

- Использовать игровую деятельность в процессе обучения.

- Владеть дидактическими и педагогическими подходами, характерными для учащихся дошкольных учреждений, особенно в области изучения языка и счета.

В частности, в лицее:

- Обучать учеников методам работы, готовящим к получению высшего образования.

- Способствовать информированию учащихся о путях получения высшего образования.

В частности, в профессиональном лицее

- Создавать ситуации обучения и преподавания в рамках выбранной профессии, работая на основе реальных или вымышленных профессиональных ситуаций или профессиональных, культурных или художественных проектов.
- Поддерживать отношения с экономическим сектором, связанным с обучением, чтобы донести до учащихся специфику профессии или профессиональной отрасли.

P4. Организовать и обеспечить режим работы группы, способствующий обучению и социализации учащихся.

- Устанавливать с учениками доверительные и доброжелательные отношения.
- Поддерживать благоприятный климат обучения, эффективный и актуальный режим работы для любой деятельности в школе.
- Разъяснять учащимся поставленные цели и вместе с ними определять смысл обучения.
- Поощрять участие и вовлеченность всех учащихся и создавать динамику взаимного обмена и сотрудничества между сверстниками.
- Создавать рабочую среду и правила, обеспечивающие безопасность на технических площадках, в лабораториях, на спортивном оборудовании и т.д.
- Прибегать к адекватным стратегиям для предотвращения возникновения ненадлежащего поведения и для эффективного вмешательства в случае его проявления.

В частности, в детском саду или в начальной школе:

- Уметь сопровождать ребенка и его родителей в постепенном ознакомлении с учреждением, его правилами, функционированием и даже путем адаптации к первому посещению, вовлекая, при необходимости, других партнеров.
- Адаптировать, особенно с маленькими детьми, формы общения в соответствии с ситуациями и видами деятельности (осанка, вмешательство, инструкции, поддерживающее поведение).
- Оказывать необходимую помощь в выполнении предлагаемых заданий, оставляя детям возможность проявить инициативу и проявить инициативу, способствующие обучению.
- Управлять временем с учетом потребностей учащихся в обучении и других видах деятельности, особенно в дошкольных и многоуровневых классах.
- Управлять пространством, чтобы способствовать разнообразию опыта и получению знаний в условиях физической и эмоциональной безопасности, особенно для самых маленьких детей.

В частности, в профессиональном лицее:

- Содействовать развитию обмена профессиональным опытом между учащимися.
- Способствовать развитию путей профессионализации, способствующих трудоустройству и доступу к более высоким уровням квалификации.
- Внедрять адаптированную педагогику для облегчения доступа студентов к высшему образованию.

P5. Оценка успеваемости учащихся.

- Выявлять трудности учащихся, чтобы лучше обеспечить прогресс в обучении.
- Создавать и использовать инструменты, позволяющие оценивать потребности, прогресс и степень приобретения знаний и навыков.
- Анализировать успехи и ошибки, разрабатывать и внедрять мероприятия по исправлению и закреплению полученных достижений.
- Объяснять учащимся принципы оценивания, чтобы развить у них способность к самооценке.
- Сообщать учащимся и родителям об ожидаемых результатах в соответствии с целями и критериями, содержащимися в программах.

- Включать оценку успеваемости и достижений учащихся в перспективу успешного завершения их ориентационного проекта.

***Компетенции, характерные для специалистов (документоведов)
в области образования***

Специалисты (документоведы) в области образования осуществляют свою деятельность в учебном заведении в составе педагогического и образовательного коллектива, полноправными членами которого они являются. Они несут ответственность за центр документации и информации, место обучения, чтения, культуры и доступа к информации. Они способствуют обучению всех учащихся навыкам работы со СМИ и информацией.

В дополнение к общим компетенциям, принадлежащим всем преподавателям и специалистам в области образования, как указано выше, они должны овладеть следующими конкретными компетенциями.

Специалисты (документоведы) в области образования, учителя и педагоги по усвоению учащимися культуры информации и средств массовой информации

Специалисты (документоведы) в области образования оказывают необходимую помощь учащимся и преподавателям, в частности, для того, чтобы обучение учитывало средства массовой информации и информационное образование. Они напрямую взаимодействуют с учениками в обучении и образовательной деятельности по своей собственной инициативе или в соответствии с потребностями, выраженными преподавателями дисциплин.

D1. Владеть знаниями и компетенциями, характерными для медиа- и информационного образования.

- Знать основные элементы теорий информации и коммуникации.
- Знать правила использования цифровых инструментов и ресурсов; знать информационное право, а также принципы и условия защиты личных данных и конфиденциальности.
- Знать основные концепции и методы анализа в социологии СМИ и культуры.
- Уметь определять образовательную стратегию, позволяющую ставить цели и получать знания в области медиа- и информационного образования, в согласовании с другими преподавателями.
- Содействовать и проводить дисциплинарную или междисциплинарную работу, которая требует проведения исследований и владения информацией.
- Сопровождать создание личной работы учащегося или группы учащихся и помогать им в формировании автономии.

Специалисты (документоведы) в области образования, руководители организации образовательных ресурсов учреждения и их предоставления в распоряжение

Совместно с другими членами образовательного сообщества и в рамках проекта учреждения профессора-документалисты предлагают руководителю учебного заведения документальную политику и участвуют в ее реализации в учреждении и в его цифровой среде. Основная цель этой политики предоставить всем учащимся доступ к информации и ресурсам, необходимым для их обучения.

D2. Реализовывать документальную политику учреждения

- Владеть библиоэкономическими компетенциями: управление документацией и информационной системой организации, функционирование публичных библиотек или центров документации, политика закупок, стратегический мониторинг, прием и сопровождение аудитории, анимация и обучение, политика чтения, оценка.
- Выявлять и анализировать потребности образовательного сообщества в документальных и информационных ресурсах.

D3. Нести ответственность за ресурсный центр и распространение информации в учреждении

- Организовывать и управлять центром документации и информации, обеспечивая разнообразие ресурсов и инструментов, доступных учащимся, с учетом каждого учебного заведения (средняя школа, общеобразовательная и техническая средняя школа, высшая профессиональная школа).
- Организовывать во взаимодействии с педагогической и образовательной командой взаимодополняемость рабочих пространств (ресурсное и информационное пространство, учебные классы и т. д.), чтобы способствовать эффективному развитию учащихся автономии.
- Знать различные этапы обработки документов, функции программного обеспечения для обработки документов, а также принципы работы инструментов для поиска информации.
- Участвовать в определении цифровой составляющей проекта учебного заведения и способствовать интеграции цифровых ресурсов в педагогическую практику, особенно во время междисциплинарной работы.
- Действовать в рамках сети школьных материалов с целью обеспечения взаимосвязи между уровнями образования и оптимизации их ресурсов.

Специалисты (документоведы) в области образования и другие участники образовательного образовательного процесса учебного заведения в его образовательной, культурной и профессиональной среде

Центр документации и информации – это привилегированное место, где можно внести свой вклад в открытость учреждения по отношению к окружающей среде.

D4. Способствовать открытости учебного заведения образовательной, культурной и профессиональной среде, местной и региональной, национальной, европейской и международной

- Участвовать в определении программы культурных мероприятий учебного заведения с учетом потребностей учащихся, местных ресурсов и проекта учебного заведения.
- Создавать проекты, стимулирующие интерес к чтению, знакомство с художественной культурой (и различными формами искусства), наукой и техникой, а также разрабатывать политику в области чтения с преподавателями, опираясь, в частности, на знание общей и молодежной литературы.
- Уметь использовать цифровые инструменты и устройства с целью популяризации открытости учреждения для внешнего мира.

Компетенции, характерные для главных советников по воспитанию

Как уточняется в циркуляре от 28.10.1982 «совокупность обязанностей, выполняемых главным советником или старшим советником по воспитанию, подпадает под общие рамки «школьной жизни» и может быть определена следующим образом: создание для подростков наилучших условий индивидуальной и коллективной жизни, необходимых для персонального развития».

Главные советники по воспитанию, консультанты всего образовательного сообщества и руководители образовательной политики учреждения.

Основываясь в своей деятельности на знании индивидуальной и коллективной ситуации учащихся, главные советники по воспитанию, максимально приближенные к школьным и социальным реалиям учебного заведения, участвуют в определении образовательной политики.

Как и все участники образовательного сообщества, они вносят свой вклад в разъяснение, понимание и принятие правил жизни и законодательства, действующих в учреждении.

C1. Организовывать условия пребывания учащихся в учебном заведении, их безопасность, качество материальной организации и управление расписанием.

- Следить за соблюдением ритмов работы учащихся и организовывать их безопасность.

- Организовывать прием учащихся, перемещение и наблюдение; рабочие и коллективные учебные зоны, а также зоны отдыха с целью содействия благополучию учащихся.
- Владеть эффективными информационными схемами для обеспечения индивидуального и коллективного наблюдения за учащимися.
- Облегчать обработку и передачу информации руководящему составу, персоналу учреждения, учащимся и родителям, в том числе с помощью цифровых инструментов и ресурсов.

C2. Гарантировать, в сотрудничестве с другим персоналом, соблюдение правил и законов в учреждении.

- Участвовать в разработке правил внутреннего распорядка и их соблюдение.
- Пропагандировать среди учащихся и их родителей принципы организации и правила школьной жизни с учетом воспитания.
- Способствовать гражданскому и нравственному воспитанию учащихся, а также качеству условий жизни и обучения.
- Выявлять рискованное поведение, признаки зависимости, унижающее достоинство и преступное поведение с социальным и медицинским персоналом, а также консультантами-психологами и способствовать их разрешению в сотрудничестве с коллегами внутри или вне образовательного учреждения.
- Консультировать директора учебного заведения, а также других сотрудников при обсуждении наказаний и санкций.
- Предотвращать, управлять и разрешать конфликты, уделяя особое внимание диалогу и посредничеству с образовательной точки зрения.

C3. Стимулировать и координировать образовательную составляющую проекта учреждения.

- Собирать и передавать информацию, позволяющую отслеживать посещаемость учащихся и бороться с прогулами.
- Способствовать выявлению проявлений невежливости, форм насилия и домогательств, а также осуществлению мер, позволяющих их пресекать, с помощью педагогических и образовательных групп.
- Разрабатывать и внедрять превентивные подходы и знать задачи партнеров учреждения по борьбе с насилием и здоровьесбережению.
- Консультировать директора школы и менеджера по планировке и оборудованию помещений для создания условий жизни и работы, способствующих спокойствию школьного климата.
- Активно способствовать развитию социально-образовательной анимации и внедрению политики формирования ответственности в рамках проекта учреждения.

C4. Обеспечивать ответственность за организацию и руководство школьной командой.

- Организовывать деятельность и распорядок дня персонала, участвующего в школьной жизни, с учетом непрерывности, последовательности и эффективности обслуживания.
- Подготавливать и проводить координационные и организационные совещания группы, а также формализовывать их выводы.
- Оценивание потребностей участников команды в обучении и предлагать обучающие тренинги.

*Главные советники по воспитанию,
сопровождающие учащихся в обучении:*

Главные советники по воспитанию выполняют функцию педагога в учреждении: они обеспечивают индивидуальный и коллективный мониторинг учащихся в сотрудничестве с преподавательским составом, способствуют укреплению здоровья и гражданственности, посредством образовательных мероприятий, которые они

инициируют или в которых участвуют, они готовят учащихся к их социальной интеграции. В учреждении, особенно в структуре, в которой есть школа-интернат, они вносят существенный вклад в разработку педагогического, образовательного и социокультурного проекта.

Главные советники по воспитанию сами по себе являются участниками образовательного процесса усвоения, учащимися общего фундамента знаний, навыков и культуры, поскольку они сопровождают учащихся в их обучении и построении их личного проекта.

C5. Сопровождать учащегося в педагогическом и образовательном плане.

- Уметь проводить индивидуальное собеседование в рамках индивидуального наблюдения за учащимися и посредничества.
- Стремиться к непрерывности отношений с родителями и сотрудничать со всем персоналом учебного заведения, обмениваясь с ними информацией о поведении и деятельности учащегося его успеваемости, условиях труда, посещаемости чтобы внести свой вклад в разработку коллективных ответов, направленных на помощь учащимся преодолеть трудности, с которыми они сталкиваются.
- Вносить свой вклад в мониторинг жизни класса, в частности, путем участия в собраниях педагогических и образовательных коллективов, а также в совете преподавателей и классном совете, а также сотрудничать в реализации проектов.
- Участвовать в работе педагогического совета, в частности, внося свой вклад в межотраслевые проекты, обсуждаемые и подготавливаемые в этом совете.
- Знать компетенции различных заинтересованных сторон в предотвращении отсева.

C6. Поддерживать учащихся, в частности, в их обучении основам гражданственности.

- Поощрять и координировать инициативы учащихся в рамках обучения в старших классах или колледжах и создавать динамику обменов и сотрудничества между ними, в частности, опираясь на гражданское, юридическое и социальное образование.
- Следить за взаимодополняемостью механизмов, касающихся участия и представительного гражданства, поощрять участие учащихся в представительных органах и способствовать их оживлению (CVL, CESC, классные делегаты, конференция делегатов, административный совет, перманентная комиссия, дисциплинарный совет и т. д.).
- Обеспечивать подготовку студентов-делегатов.
- Помогать учащимся брать на себя ответственность, используя, в частности, социально-образовательный центр и дом лицеистов в качестве места обучения и воспитания гражданственности. Стимулировать и развивать общественную и культурную жизнь.

C7. Участвовать в формировании траектории движения учащихся.

- Вносить свой вклад вместе с учителями и при содействии помощников по образованию в механизмы поддержки учащихся.
- Поддерживать связь с ответственными за дополнительную помощь учащимся, не посещающим школу, в средних и старших классах средней школы с организованной педагогической организацией (классы с установленным расписанием занятий, спортивные секции, спортивные центры высокого уровня).
- Вместе с учителями, профессорами-документалистами и психологами-консультантами вносить свой вклад в консультирование и сопровождение студентов в разработке их личного проекта.

Главные советники по воспитанию, представители образовательного сообщества:

Главные советники по воспитанию призваны сотрудничать со многими партнерами, участвовать в коллективных встречах, в которых участвуют родители, и вносить свой вклад в культурные образовательные мероприятия, особенно в области искусства, науки и спорта.

C8. Работа в педагогическом коллективе.

- Сотрудничать с учителями в разработке учебных ситуаций с целью развития и оценки предполагаемых компетенций (общий фундамент знаний, навыков и культуры, профессиональные справочники и т. д.).
- Вносить вклад в разработку образовательной составляющей проекта учреждения.
- Способствовать обеспечению непрерывности обучения учащихся и учитывать переходы от одного цикла к другому.
- Консультировать директора учебного заведения по вопросам организации партнерских отношений с другими государственными службами, территориальными органами власти, ассоциациями, дополняющими школу, социально-экономическими субъектами.

**Полный перечень университетов Франции,
респонденты которых приняли участие в анкетировании в ходе
проведения диссертационного исследования**

1. Aix-Marseille Université – Университет Экс-Марсель, г. Авиньон;
2. Cergy Paris Université – Университет Сержи Париж, г. Сержи-Понтуаз;
3. Université Paris Lumières (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) – Университет Париж-Люмьер (Национальный институт высшего образования и исследований в области адаптированного обучения молодежи с ограниченными возможностями, г. Сюрен);
4. Université Bordeaux-Montaigne – Университетг. Бордоим. Мишеля де Монтень;
5. Université Claude Bernard Lyon 1 – Университет г. Лиона 1 им. Клода Бернара;
6. Université Côte d'Azur – Университет Лазурного берега;
7. Université d'Angers – Университетг. Анже;
8. Université de Caen Normandie – Университет Кан-Нормандия, г. Кан;
9. Université de Lille – Университетг. Лилль;
10. Université de Limoges – Университет г. Лиможа;
11. Université de Lorraine – УниверситетЛотарингии;
12. Université de Poitiers – Университет г. Пуатье;
13. Université de Rennes – Университетг. Ренн.
14. Université de Strasbourg – Университет г. Страсбурга;
15. Université de Valenciennes – Университетг. Валансьена;
16. Université de Bourgogne – Университет Бургундии, г. Дижон;
17. Université de Franche-Comté – УниверситетФранш-Контэ, г. Безансон;
18. Université de Picardie Jules Verne – УниверситетПикардииим. Жюль Верна;
19. Université d'Évry – Университетг. Эври;
20. Université d'Orléans – Университетг. Орлеана;
21. Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne (Université Paris-XII) – УниверситетПариж-Эст-Кретей-Валь-де-Марн, (Парижский университет XII), г. Кретей;
22. Université Paul-Valéry - Montpellier III – Университетг. Монпелье III ПоляВалери;
23. Université Sorbonne Nouvelle (Université Paris III) – Университет г. Парижа III НоваяСорбонна;
24. Université Sorbonne-Paris-Nord (Université Paris XIII) – УниверситетСорбоннаПарижСевер, г. Вилльтанез.
25. Université Toulouse-II-Jean-Jaurès – Университетг. Тулузы II им. Жана Жореса;
26. Université Clermont Auvergne – Клермон-Овернский университет, г. Клермон-Ферран;
27. Université Paris-Saclay – Университет Париж-Сакле, г. Эври;
28. University of Evry-Val d'Essonne – Университет г. Эври ВальДэссонн.

Организация и содержание национальных конкурсных экзаменов по профессии главного советника по воспитанию

Конкурсный экзамен на должность главного советника по воспитанию в образовательной организации может проходить в следующих формах:

1. Внешний конкурс – предназначен для студентов 2 курса магистратуры и лицам, имеющих степень Мастёр.
2. Третий конкурс – для лиц, имеющих не менее пяти лет профессионального стажа работы в рамках договора частного права, без требований к диплому.
3. Внутренний конкурс касается гражданских служащих и некоторых внештатных сотрудников, которые могут подтвердить стаж государственной службы (3 года) и которые имеют степень Лисáнс (или эквивалентное образование).

Национальные конкурсные экзамены проводятся в 2 этапа: первый этап – *допускной экзамен* (épreuves d'admissibilité), который включает письменные испытания, второй этап – *приемный экзамен* (épreuves d'admission) с устными испытаниями.

Каждое испытание оценивается по 20-бальной шкале. На допускном экзамене 5 баллов – минимальный проходной балл за каждое испытание, которые оцениваются коэффициентом 2 (чем меньше коэффициент, тем больше значимость испытания).

Допускной экзамен (épreuves d'admissibilité) включает два письменных испытания.

1) *Сочинение (Composition)*.

Продолжительность: четыре часа; коэффициент 2. Оценивается 20 баллами. Любая оценка, равная 5 или ниже, считается отборочной. Испытание позволяет проверить:

- овладение научными знаниями в области гуманитарных и педагогических наук, истории, философии и социологии образования, детской и подростковой психологии, а также в области когнитивных наук и процессов обучения. Кроме того, кандидат должен продемонстрировать свое знание системы образования и ее проблем, а также педагогических и образовательных механизмов;
- способность кандидата мобилизовать свои знания для решения темы, касающейся основных проблем образования, изменений и реформ в системе образования, путем анализа, в частности, их последствий для функционирования учебного заведения, работы педагогического коллектива и отношения учащихся к обучению;
- владение французским языком на уровне лексики, грамматики, пунктуации, орфографии.

Испытание состоит из сочинения с рассуждениями, которое, помимо овладения знаниями, изложенными в постановлении, требует овладения формой, проблематизацией и развитием. Что касается областей знаний, то подготовка кандидатов должна учитывать ожидаемые результаты, которые будут оцениваться на экзамене:

- научные знания: кандидат должен опираться на точные источники, которые связаны с проблемой и дадут представление о предмете и его проблемах;
- знания основных проблем образования и изменений в системе образования: кандидат должен уметь установить связь между предметом и проблемами, лежащими в основе институциональной политики; кандидат должен понимать контекст изучаемого предмета;
- знания о функционировании учебного заведения: кандидату необходимо учитывать, как оно функционирует, и показать умение работать в педагогическом коллективе (команде).

2) *Анализ педагогической ситуации (analyse d'une situation éducative).*

Данное испытание требует от кандидата разработки проекта по решению образовательной ситуации в конкретном контексте. Содержание педагогической ситуации подготовлено жюри и включает подборку материалов различного характера (нормативно-правовые документы, научные публикации, относящиеся к конкретному контексту учреждения). Во время выступления кандидат должен обосновать выбранные методы решения педагогической ситуации на основе предоставленных документов и логично изложить их, демонстрируя способность поставить себя в подобную ситуацию в условиях профессиональной педагогической деятельности в качестве главного советника по воспитанию.

В ходе проведения испытания жюри или экзаменационная комиссия (в 2023 году Yves Delécluse – генеральный инспектор по образованию, спорту и исследованиям стал президентом жюри) оценивает следующие способности кандидата:

- использование документов из предоставленной подборки материалов;
- применение критического мышления;
- разработка этапов по решению педагогической ситуации;
- разработка структурированного и последовательного проекта анализа педагогической ситуации, отвечающего поставленной образовательной проблематике;
- определение своего места в педагогической команде.

Приемный экзамен (épreuves d'admission) представляет собой два устных испытания. Максимальная сумма баллов за каждое испытание – 20 баллов.

1) *Первое испытание по теме и материалам, предоставленным экзаменационным жюри (épreuve à partir d'un sujet et d'un dossier remis par le jury).*

Испытание состоит в подготовке устного доклада на тему, предложенной жюри, с дополнительными материалами (3-5 документов, не более четырех страниц). Дополнительные материалы позволяют кандидату выявить самостоятельно проблему, показать знания образовательной политики в контексте заданной темы и специфики учреждения. Кандидату предоставляется доступ к интернету и возможность использовать любые дополнительные ресурсы к досье, которые он сочтет необходимыми. Жюри может задать кандидату вопрос о причине выбора и использовании именно этих ресурсов. На подготовку дается 2 часа. Выступление с устным докладом длится около 20 минут и 40 минут отведено на вопросы жюри.

В ходе данного испытания жюри оценивает способности:

- консультирования директора школы и школьного сообщества по вопросам реализации образовательной политики учреждения и предлагать план действий в конкретной ситуации;
- интеграции в педагогический коллектив и знание методов взаимодействия в школьной жизни и при обучении ученика;
- использования знаний и умений анализировать документы в области образования и реальные педагогические ситуации.
- владения профессиональными компетенциями главного советника по воспитанию, зафиксированными постановлением от 27.07.2013 (см. приложение 4).
- владением навыками активного слушания и эффективного общения.

2) *Второе испытание – собеседование (épreuved'entretien).*

Собеседование с жюри посвящено выявлению мотивации кандидата и его способности приобщиться к будущей педагогической профессии государственной службы в системе образования Франции. Собеседование состоит из двух частей:

Первая часть (15-20 минут) испытания начинается с самопрезентации, в которой кандидат рассказывает о мотивах выбора профессии, о своем образовательном и/или

профессиональном опыте, об исследовательской работе, стажировках, участие в различных мероприятиях, обучения за границей и о других своих достижениях. Затем жюри задаёт вопросы, обменивается мнением с кандидатом.

Вторая часть (20 минут) собеседования должна позволить жюри посредством двух представленных профессиональных ситуаций, связанных со школьной жизнью, оценить:

- усвоение устоявшихся государственных ценностей (свобода, светскость, толерантность и братство, значимость и равенство различных культурных, религиозных и социальных систем мира, а также традиций, способствующих развитию устойчивой глобальной цивилизации и др.);
- способность пропагандировать и распространять эти ценности в профессиональной педагогической деятельности;
- знание требований государственной службы (права и обязанности государственного служащего, включая нейтралитет, борьба с дискриминацией и стереотипами, содействие равенству и др.).

Содержание национального конкурсного экзамена по профессии главного советника по воспитанию показано на конкретных примерах испытаний, проведенных в 2022 году. Формулировки заданий были взяты из ежегодного доклада экзаменационной комиссии, опубликованном на сайте Министерства национального образования и молодежи (*Rapport du jury, session 2022*).

Допускной экзамен (*épreuves d'admissibilité*) состоял из двух письменных испытаний: сочинения и анализа педагогической ситуации.

1) *Сочинение (composition)*. Длительность 4 часа.

Тема (*Sujet*). «Овладение информационными и коммуникативными технологиями должно позволить учащимся развивать критическое мышление, что будет способствовать формированию гражданина XXI века». Проанализируйте проблемы, связанные с этим обучением в школе, и задайте вопрос о том, как образовательная политика и педагогическая практика местного государственного учебного заведения приводит к разумному использованию цифровых ресурсов учащимися».

Примечание к заданию. Сочинение должно быть логично структурировано, с четко выявленной проблематикой темы. Сочинение должно быть основано на нормативных положениях, связанных с образовательной политикой, а также на различных научных материалах, связанных с психологией, социологией, педагогическими и когнитивными науками.

2) *Анализ педагогической ситуации (analyse d'une situation éducative)*.

Тема: школьное пространство (*les espaces scolaires*).

Часть 1: «Вы недавно были назначены главным советником по воспитанию в коллеже X. В преддверии следующего педагогического совета вы предлагаете руководителю учебного заведения краткую справочную записку, в которой будут освещены проблемы, с которыми сталкивается учреждение при организации и использовании помещений».

Часть 2: «Основываясь на документах, предложите руководителю учебного заведения коллежа X стратегические направления проекта по организации школьной жизни, способствующего улучшению использования школьного пространства».

К заданию даны документы, которые кандидат должен использовать, среди них – научные статьи, официальные документы министерства, материалы из конкретных учебных заведений (табл. 6.1.).

Таблица 6.1. Документы, предоставленные на допускном экзамене по испытанию «Анализ педагогической ситуации».

Документы	Название документа	Источник
Документ № 1	Паскаль Клерк, классная комната: географический объект	Геокарфор. 2021. - URL: http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426 . Отрывок.
Документ № 2	Ле Монд, Северин Гравело, Школьная архитектура: кризис может стать поводом для инициирования изменений [онлайн], 2021	URL: https://www.lemonde.fr/societe/article/2 .
Документ № 3	Министерство национального образования по делам молодежи. Министерство высшего образования, исследований и инноваций. 2021 г.	URL: https://dane.ac-bordeaux.fr/wpcontent/uploads/2019/07/ .
Документ № 4	Министерство национального образования по делам молодежи. Министерство высшего образования, исследований и инноваций. Влияние пространственного планирования в педагогическом коллеже Ги Мокею. 2021	URL: https://archiclasse.education.fr/Le-poids-de-lamenagement-de-l-espace-dans-la-pedagogie .
Документ № 5	ТибоЭбер и Эрик Дюгас. Оценка архитектурного измерения новых учебных заведений. Опрос учащихся средней школы», 2019.	URL: http://journals.openedition.org/trema/5460 .
Документ № 6	Исследование школьного климата в коллеже X [выдержки]. 2018-2019 учебный год.	
Документ № 7	статистика выполненных домашних заданий в коллеже X за 2018 -2019 учебный год.	
Документ № 8	национального образования по делам молодежи. Министерство высшего образования, исследований и инноваций. Циркуляр № 2003-092 от 11 июня 2003 г. о педагогических ассистентах. 2021.	URL: https://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENP0301316C.htm .
Документ № 9	Министерство национального образования и молодежи. Министерство высшего образования, исследований и инноваций. 2021 г.	URL: https://www.dane.ac-versailles.fr/comprendre/e-education-et-espaces-scolaires .
Документ № 10	Обзор школьной жизни коллежа X за 2018-2019 учебный год – документ, подготовленный главным советником по воспитанию.	
Документ № 11	План коллежа X [выдержка] – план первого этажа.	

Приемный экзамен (épreuves d'admission) возможен для кандидатов, получивших не менее 5 баллов за каждое из предыдущих испытаний на допускном экзамене. Состоит из двух испытаний: испытание по теме и материалам, предоставленным жюри, и собеседование.

1) *Испытание по теме и материалам, предоставленным жюри (épreuve à partir d'un sujet et d'un dossier remis par le jury).*

Испытание требует тщательной подготовки ответа. Между конкретным контекстом, заданным темой, и широко используемыми документальными ресурсами кандидаты должны составить развернутый ответ, учитывающий, как фактические условия обучения в учреждении, так и общие цели институциональной структуры. Для этого требуется всестороннее понимание проблемы. На испытание отводится 15-20 минут.

Тема 1. «Вы работаете в коллеже, в котором только что открылось специализированное подразделение по инклюзии в школьном образовании. В нем будут обучаться пять учеников с ограниченными возможностями здоровья, проявляющие поведенческие расстройства.

По просьбе директора вашего учебного заведения представьте педагогическому совету направления деятельности, которые, по вашему мнению, вы и ваша команда должны предпринять для интеграции этих учащихся в ваше учебное заведение». Состав подборки документов указан в таблице 6.2.

Таблица 6.2. Состав подборки документов приемного экзамена по первой части «Испытания по теме и материалам, предоставленным жюри».

Документы	Название документа	Источник
Документ № 1	Министерство национального образования, по делам молодежи и спорта. Файл презентации «Инклюзивное образования в школе», 2020.	URL: https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentreepleinement-inclusive-en-2019-11405 .
Документ № 2	Министерство национального образования, по делам молодежи и спорта. Ответ на особые образовательные потребности учащихся.	URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extra .
Документ № 3	Инклюзивная школа CANOPE CAP «Применение наказания/санкции с учетом конкретных потребностей каждого».	URL: https://www.reseau-canope.fr/cap-ecoleinclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/utiliser-la-punitionsanction-comme-unoutil-en-tenant-compte-des-besoins-specifiques-de-chacun.html [по состоянию на 2 марта 2022 г.].
Документ № 4	Инклюзивная школа CANOPE CAP «Правила и кодексы совместного обучения».	URL: https://www.reseau-canope.fr/cap-ecoleinclusive/amenager-et-adapter/ficheadaptation/regles-et-codes-du-vivre-ensemble.html [по состоянию на 2 марта 2022 г.].

Тема 2. «Вы работаете в коллеже, где еще не введена система «Выполненные домашние задания» (Devoirs faits). С точки зрения подготовки к следующему учебному году, укажите, какое место занимает главный советник по воспитанию в системе «Выполненные домашние задания»». Состав подборки документов:

Таблица 6.3. Состав подборки документов приемного экзамена по второй части «Испытания по теме и материалам, предоставленным жюри».

Документы	Название документов	Источник
Документ № 1	Пособие по выполнению домашних заданий для учащихся колеежей-Eduscol-Министерствонационального образования. 2020.	URL: http://eduscol.education.fr/cid118508/devoirs-faits.html .
Документ № 2	Самостоятельная работа ученика: в классе и дома. Клод Биссонвивр. Изд.: Réseau Canopé, 2018.	URL: https://cdn.reseaucanope.fr/archivage/valid/NT-le-travail-personnel-de-l-eleve--version-pdf--17545-13179.pdf
Документ № 3	Представление и задачи для самостоятельной работы учащегося. Реми Тибер. IFÉ, № 111, Лион: ENS de Lyon, 2016	URL: http://veille-et-analyses.en .
Документ № 4	Учащиеся коллэжа Клермон-Ферране рассказывают о том, что для них меняет введение программы «Выполненные домашние задания». 14.11.2017.	URL: https://www.lamontagne.fr/clermont-ferrand/education/puy-de-dome/2017/11/14 .

2) *Собеседование (épreuve d'entretien).*

В начале собеседования жюри уточняет контекст педагогической ситуации (должность, образовательная организация и др.). Кандидат без предварительной подготовки объясняет возможное решение педагогической задачи. Примеры возможных вопросов, заданных жюри для начала собеседования:

- «Вы – недавно назначены на пост главного советника по воспитанию городского коллежа (750 учеников). Один из родителей ученика звонит вам через три недели после начала учебного года, чтобы сообщить, что его дочь Манон больше не хочет ходить в школу из-за насмешек, которым она подвергается в своем классе и на территории школы из-за ношения слухового аппарата ввиду глухоты».
- «Вы являетесь главным советником по воспитанию. На первом уроке учебного года вы собираете группу учеников во дворе, чтобы идти одной колонной. Вы обнаруживаете, что одна ученица на костылях с гипсом на ноге, затем обнаруживаете, что ни один из учеников не предлагает свою помощь (понести портфель, помочь с перемещением по школе)».
- «Вы являетесь главным советником по воспитанию в коллеже сельской местности, и некоторые семьи задают вам вопросы по теме, которую они считают проблемной и повторяющейся: неоднократные оскорбления в адрес девочек. Родители учеников, избранных в совет, выразили свое недовольство тем, что в школьной жизни каждую неделю регистрируется множество инцидентов, но, к сожалению, положительных изменений не наблюдается. Директор коллежа просит вас принять меры, как можно скорее, чтобы эти факты прекратились и виновные были привлечены к ответственности».
- «В групповой беседе одного класса вашего лицея в приложении WhatsApp фигурирует расистский или антисемитский контент. К вам приходят ученики, чтобы предупредить вас об этом».

В конце изложения ситуации один из членов жюри напоминает основные вопросы, лежащие в основе задания и позволяющие кандидату подготовить свой ответ:

– Каковы устоявшиеся государственные ценности и принципы Франции, правовые нормы, регулирующие организацию и функционирование местных государственных учебных заведений и школ или, в соответствующих случаях, частных учебных заведений, работающих по контракту, о которых идет речь в данной ситуации?

– Как вы анализируете эту ситуацию, и какие варианты решений вы предлагаете?

Такое испытание позволяет оценить следующие компетенции кандидата: знать и передавать учащимся устоявшиеся государственные ценности, уметь результативно решать ситуативные задачи в профессиональной деятельности учителя.

Таблица 7.1. Динамика основных изменений в развитии университетского образования.

Год	Название документа	Основные изменения в политике развития высшего образования
09.04.1997	Постановление «Об университетских дипломах лиценциата (licence) и магистратуры (maîtrise)»	Приняты первые шаги по гармонизации национальной структуры высшего образования Франции. Государством определена возможность эквивалентности дипломов французских и иностранных вузов ЕС за счет указания перечня дисциплин в приложении к диплому.
25.05.1998	Сорбонская декларация (Сорбонна, г. Париж, Франция)	Министрами образования четырех стран (Франция, Италия, Германия и Великобритания) принят ориентир на гармонизацию структуры высшего образования в ЕС.
09.10.1998	Всемирная декларация ООН о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (г. Париж, Франция)	Система университетского образования и научные исследования провозглашены в качестве важнейших компонентов культурного, социально-экономического и устойчивого развития страны.
01.02.1999	Конвенция о признании квалификаций высшего образования в ЕС (г. Лиссабон, Португалия)	Дата вступления Конвенции в силу во Франции. Конвенция направлена на международное признание дипломов, степеней и званий с целью увеличения мобильности студентов и преподавателей в странах ЕС.
30.08.1999	Постановление «О создании степени Мастёр (Mastaire)»	Создание новой степени французского университетского образования, включающие получение дипломов Maîtrise и DEA/DESS по итогам двухлетнего обучения после лиценциата.
19.06.1999	Болонская декларация (Болонский университет, г. Болонья, Италия)	Ориентир на гармонизацию систем европейского университетского образования посредством реструктуризации и реорганизации высшей школы с целью создания ЕПВО.
15.06.2000	Кодекс об образовании (Code de l'éducation)	Официальный документ национального образования, регламентирующий деятельность народного школьного и высшего образования Франции.
08.04.2002	Указ № 2002-481 «Об университетских званиях и степенях и национальных дипломах».	Гармонизация архитектуры высшего образования, внедрена европейская система кредитов ECTS, разработаны приложения к диплому для упрощения сопоставимости полученного высшего образования и увеличения мобильности среди стран Европейского пространства.
08.04.2002	Указ № 2002-482 «О применении структуры ЕПВО во французской системе высшего образования»	В результате реструктуризации высшего образования в университетах Франции принята единая ЛМД-система (LMD-système), во высшего образования Европейского пространства (лиценциат-магистратура-докторантура).
25.04.2002	Постановление «О государственной степени Мастёр (Master)»	В документе официально фиксируется место и условия присвоения степени Мастёр (Master) в университетской ЛМД-системе.

23.04.2005	Закон № 2005-380 «О руководстве и программировании будущей школы»	Закон регламентировал модернизацию образования Франции в контексте глобализации, а также внедрение в единое образовательное пространство, и как следствие, приближение к общеевропейским стандартам качества образования.
10.08.2007	Закон № 2007-1199 «О правах и ответственности университетов» или «Закон об автономии университетов»	В результате вступления закона в силу произошли изменения в отношениях между государством и системой высшего образования, а именно: переход в рамках интернационализации к автономии университетов. Изменения также коснулись правил приема в вузы, организации содействия трудоустройству выпускников.
08.07.2013	Закон № 2013-595 «О руководстве и программировании для реорганизации школы Республики»	После принятия закона произошла реорганизация Институтов подготовки учителей (IUFM) в Высшие школы по подготовке педагогических кадров (ESPE): изменились длительность и содержание университетской подготовки педагогических кадров.
22.07.2013	Закон № 2013-660 о высшем образовании и научных исследованиях	Цель закона – поддержка научных исследований, повышение успеваемости студентов, достижение отметки 50 % молодежи с дипломом о высшем образовании.
27.08.2013	Постановление о создании нового направления подготовки педагогической магистратуры МЕЕФ «Профессии в области преподавания, образования и профессиональной подготовки»	Создание магистратуры профессиональной направленности с целью подготовки педагогических кадров. Данный вид магистратуры предполагает обучение по четырем специальностям: от подготовки воспитателей, методистов и школьных учителей до подготовки преподавателей вузов и управленческих кадров в сфере образования.
22.01.2014	Постановление, устанавливающее национальные дипломы лиценциата, профессионального лиценциата и магистратуры.	В результате вступления в силу документа установлены правила получения национальных дипломов и степеней: лисанс (licence), лисанс в профессиональной деятельности (licence professionnelle), а также степень Master. Упразднено различие между дипломами магистратуры в области научных исследований (master recherche) и магистратурой в области профессионального образования (master professionnel).
23.12.2016	Закон № 2016-1828 «Об адаптации второго уровня университетского образования к ЛМД-системе»	Цель реформы – создание единого самостоятельного второго уровня высшего образования (магистратуры). Изменились правила приема в магистратуру.
09.05.2017	Декрет № 2017-854, устанавливающий общие законодательные положения и особый статус ППС.	Целью принятого декрета является «углубление педагогических компетенций» молодых преподавателей (выпускники магистратур).
26.07.2019	Закон № 2019-791 «О Школе доверия».	Вступление закона в силу повлекло за собой целую плеяду реформ в сфере школьного и высшего образования, повторную реорганизацию учреждений ESPE. В результате, произошли изменения в организации и в содержании обучения студентов педагогических магистратур.

Профессиональные компетенции в рамках образовательной программы «Тьюторство и подготовка педагогов»

Блок 1: *Мыслить – проектировать – разрабатывать.*

- знать основы профессионального обучения, общепрофессиональные термины, нормативно-правовые документы, систему оценивания профессиональной подготовки, механизмы и форматы профессиональной подготовки, роль, обязанности и требования профессиональной деятельности педагога-инструктора (тьютора) учителей, основные характеристики и источники мотивации при обучении взрослых;
- уметь определять условия, способствующие повышению эффективности обучения и развитию личности обучающихся;
- анализировать институциональный заказ, а также потребности и ожидания учащихся;
- учитывать разнообразие потребностей при разработке программ обучения;
- разрабатывать программы обучения и образовательные ресурсы для смешанного или дистанционного форматов обучения, формулировать цель обучения и педагогические задачи, определять предпосылки, уметь выбирать методы обучения и оценивания, разрабатывать последовательность обучения;
- проектировать обучение и разрабатывать конкретные ресурсы для гибридного или дистанционного обучения, организовать обучение гибридном или дистанционном формате, используя все необходимые средства, инструменты и носители, определять преимущества и недостатки обучения с использованием цифровых технологий;
- публиковать профессиональные статьи, относящиеся к различным аспектам профессиональной подготовки и создавать образовательные ресурсы.

Блок 2: *Реализовывать – Руководить.*

- реализовать и руководить обучением в магистратуре;
- создавать доброжелательную и безопасную среду для обучающихся;
- внедрять педагогические методы обучения, основанные на вовлечении обучающихся в практическую деятельность;
- сопровождать магистрантов в процессе обучения;
- руководить групповой и индивидуальной работой;
- управлять организацией обучения и сопровождения дистанционно;
- проводить обучение в сотрудничестве (с партнерами вуза, лабораториями, учебными учреждениями и т.д.) и предоставлять обучающимся извлекать из этого пользу.

Блок 3: *Индивидуальное и командное сопровождение.*

- сопровождать магистрантов индивидуально и в группе на протяжении всего обучения; предоставлять обучающимся все необходимые инструменты обучения; подкреплять их анализ обратной связью, основанный на их деятельности;
- внимательно следить за проводимыми экспериментами и внедряемыми инновациями, уделяя особое внимание изменениям, которые они вызывают;
- помогать каждому участвовать в проекте в области образования, профессиональной подготовки, практических исследований, поддерживать и ценить развитие навыков в процессе обучения на протяжении всей жизни.

Блок 4. *Наблюдать – анализировать – оценивать.*

- наблюдать и анализировать элементы профессиональной практики, чтобы консультировать и помогать корректировать практику;
- вносить вклад в оценивание профессиональной подготовки, разрабатывать критерии и показатели, а также инструменты сбора данных, анализировать результаты, соответствующим образом корректировать учебные мероприятия;
- стремиться измерить перенос профессиональной подготовки на преподавание и образовательную деятельность, сделав качество обучения учащихся одним из критериев эффективности предпринимаемых действий;
- уметь принимать критику, предвидеть оценку своих действий обучающимися и практиковать рефлексию;
- проводить рефлексию и практический анализ действий в группе среди коллег, дистанцироваться, моделировать свои действия, продолжать процесс диагностики и профессиональной подготовки.

Приложение 9

Таблица 9.1. Учебный план образовательной программы педагогической магистратуры «Тьюторство и подготовка педагогов» по направлению подготовки Науки об образовании в Страсбургском университете.

Семестр	Модуль	Содержание дисциплины	Зачетные единицы	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	Стажировка				
1	1.1	Актуальность исследований в области образования и профессиональной подготовки	12	48		54					
		Институциональный и научный подходы в тьюторстве						18	18		
		Актуализация научных знаний об образовательном процессе						18	18		
			<i>От анализа педагогической практики до положения инструктора/педагога (дисциплина по выбору)</i>		12		18				
	1.2	Инженерия образования и профессиональной подготовки	9	40							
		Особенности обучения взрослых ипотенциальное воздействие с точки зрения педагогической инженерии							20		
		От деятельности учителя к инженерной деятельности профессиональной подготовки							10		
		Основы инженерии профессиональной подготовки в условиях дистанционного формата обучения							10		
	1.3	Методология проведения исследований и их применение	6			30					
		Введение в исследовательскую деятельность и создание проекта магистерской диссертации								30	
1.4	Иностранный язык (английский)	3			24						
2	2.1	Тьюторство: подготовка к наблюдению и анализу профессиональной преподавательской деятельности	9	36	40	42	1 нед.				
		Анализ профессиональных педагогических ситуаций: наблюдение и сопровождение учителей						18	24		
		Педагогическое взаимодействие						18	18		
			<i>Стажировка по наблюдению и сопровождению учителей (дисциплина по выбору)</i>			40		1 нед.			
	2.2	Инженерия профессиональной подготовки: методологический и экспериментальный подход	9	36				1 нед.			
		Методологический подход – подготовка к стажировке							20		1 нед.
			Педагогический сценарий в инженерии профессиональной подготовки в дистанционном обучении		16						
	2.3	Методология исследования и проект магистерской диссертации	9	40							
		Сопровождение проекта магистерской диссертации							40		
	2.4	Иностранный язык для научных исследований (английский)	3	16			20				
3	3.1	Тьюторство: анализ, ведение собеседования, подготовка к профессиональным конкурсным экзаменам CAFIREMF/CAFFA	12	26	20		2,5 нед.				
		Группа А – подготовка к экзаменам CAFIREMF/CAFFA. Наблюдение, анализ, проведение консультационного собеседования							26		26

		<i>Сопровождение педагогической практики 1 ступени образования (дисциплина по выбору)</i>			20		2,5 нед.
		<i>Сопровождение педагогической практики 2 ступени образования (дисциплина по выбору)</i>			20		2,5 нед.
3.1		Тьюторство: анализ, ведение собеседования, проведение исследований	9	26		20	2,5 нед.
	В	Группа В – исследования. Наблюдение, анализ, проведение консультационного собеседования		26		26	
		<i>Сопровождение педагогической практики 1 ступени образования (дисциплина по выбору)</i>			20		2,5 нед.
		<i>Сопровождение педагогической практики 2 ступени образования (дисциплина по выбору)</i>			20		2,5 нед.
3.2		Инженерия профессиональной подготовки: разработка и инновации	9	42			
		Теоретические основы инженерии профессиональной подготовки		24			
		Педагогическое проектирование в инженерии профессиональной подготовки: разработка образовательного маршрута гибридного обучения с учетом выявленных потребностей обучающегося		18			
3.3	А	Написание магистерской диссертации профессиональной направленности в рамках подготовки к экзаменам CAFIREMF / CAFFA	6	42			2,5 нед.
		<i>Сопровождение в написании магистерской исследовательской диссертации</i>		40			2,5 нед.
3.3	В	Введение в проведение исследования, проект магистерской диссертации					2,5 нед.
		<i>Сопровождение в написании магистерской исследовательской диссертации</i>		40			2,5 нед.
3.4		Иностранный язык для научных исследований (английский)	3		16	20	
4	А	Завершение работы над индивидуальным проектом, оформление магистерской диссертации в рамках подготовки экзамена CAFIREMF / CAFFA	30			80	
		Профессиональный индивидуализированный проект магистерской диссертации				80	
	В	Завершение работы над индивидуальным проектом исследовательской магистерской диссертации	30			80	
		Профессиональный индивидуализированный проект магистерской диссертации				80	
		Итого:	120	268	266	304	7 нед.

Приложение 10

Табл. 10.1. Содержание образования в магистерской образовательной программе «Руководство образованием», университет г. Страсбурга.

Семестр	Название модуля	Магистратура МЕЕФ «Руководство образованием» включает три специализированных профессиональных направления по выбору магистранта		
		«Главный советник по воспитанию»	«Инклюзия в образовании и социализация»	«Руководство образовательной исоциальной деятельностью»
1	Модуль 1. «Общеобразовательный» 6 кредитов	«Гуманитарные и социальные науки для образования» Изучение теоретических дисциплин философия образования, история образования, социология образования		
	Модуль 2. «Эпистемологический» 6 кредитов	«Эпистемология образовательных функций» Изучение эпистемологии образовательных функций, целей и компетенций в области наук об образовании и профессиональной подготовки, международное сравнение (согласно выбранной программы)		
	Модуль 3. «Профессиональный» 9 кредитов	«Профессиональные компетенции в области наук об образовании и школьной жизни» Изучение правовой основы учебных учреждений, основы профессии, прав и обязанностей учителя – государственного служащего, стажировка в учебном учреждении (12 недель)	«Анализ индивидуальных факторов, которые могут ограничивать социальное участие» Изучение подходов и учёт расстройств личности, социально-экономические трудности, отсев из школы, наблюдение, анализ потребностей, знакомство с профессиональной деятельностью.	«Выявление профессиональных условий социально-образовательного руководства и посредничества» Изучение профессиональной деятельности (судебная защита молодежи, народное образование, территориальные учреждения, интеграция, посредничество, инженерия в социальной работе), опросы в профессии
	Модуль 4. «Исследовательский» 6 кредитов	«Введение в исследовательскую деятельность» Подготовка проекта магистерской диссертации	-	-
	Модуль 5. «Профессиональный-2» 6 кредитов	-	«Методология доступа к профессии» Подача заявления о приеме на работу: общая культура и аргументация, обзорные аналитические записи	
	Модуль 6. «Иностранный язык» 3 кредита	По выбору: - Английский (B2) - Немецкий (B2)	По выбору: - Английский (B2) - Немецкий (B2) - Французский как иностранный	

2	Модуль 1. «Эпистемологический» 9 кредитов	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» Изучение дисциплин: Психология образования, Теория обучения, Теория деятельности, Эпистемология образовательных задач		
	Модуль 2. «Профессиональный» 9 кредитов	«Профессиональные компетенции в области образовательных наук и школьной жизни» Нормативно-правовая база профессии, основы инклюзивной школы, подготовка к допуску к экзамену (письменные испытания), стажировка в учебном учреждении (12 недель)	«Выявление препятствий и стимулов социального участия» Инклюзивная школа, инвалидность, жизненный путь, предубеждения и дискриминация, доступная среда, введение в профессиональную деятельность, подготовка к стажировке	«Введение в профессию руководства социально-образовательной деятельностью и посредничества» Изучение профессионального контекста (судебная защита молодежи, народное образование, территориальные учреждения, интеграция, посредничество, инженерия в социальной работе), подготовка к стажировке
	Модуль 3. «Исследовательский» 9 кредитов	«Введение в исследовательскую деятельность» Написание магистерской диссертации и подготовка к защите	«Введение в исследовательскую деятельность» Изучение средств отбора документов, дедуктивного и индуктивного, количественного и качественного подходов в исследовании	
	Модуль 4. «Иностранный язык» 3 кредита	Выбор: - Английский (B2) - Немецкий (B2)	Выбор: - Английский (B2) - Немецкий (B2) - Французский как иностранный	
3	Модуль 1. «Эпистемологический»	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» (9 кредитов) Подготовка к сдаче письменных испытаний по профессии на должность главного советника по воспитанию.	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» (10 кредитов) Подготовка коллективного проекта по теме, связанной с обучением и/или предполагаемыми профессиональными перспективами.	
	Модуль 2. «Профессиональный»	«Закрепление знаний и профессиональных навыков в области наук об образовании и школьной жизни» (16 кредитов) Индивидуальное и коллективное наблюдение за учащимися; профилактика рискованного поведения, школьный климат, цифровое образование, индивидуальное сопровождение, стажировка (12 недель), анализ педагогической практики.	«Современные знания в области инклюзивного образования для реализации инновационных проектов» (10 кредитов) Переход к инклюзивному обществу, цели и принципы нейронаук и цифрового образования.	«Закрепление профессиональных компетенций в сфере руководства социально-образовательной деятельностью и социального посредничества» (10 кредитов) Введение в профессиональную деятельность, изучение государственной политики и практики обучения в социально-образовательной сфере, выбор специализации: «Руководство

				образовательными и социальными миссиями» или «Социальное посредничество и профессионализация»
	Модуль 3. «Исследовательский»	«Введение в исследовательскую деятельность» (5 кредитов) Научная коммуникация (по выбору студента: презентация, написание статьи, разработка плаката, создание видео и т.д.)	«Методология и сопровождение в проведении исследования» (10 кредитов) Исследовательские семинары, написание магистерской диссертации	
4	Модуль 4. «Эпистемологический»	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» (6 кредитов) Совершенствование задачами по управлению командой и проектами.	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» (3 кредита) Эпистемология образовательных функций.	«Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования» (6 кредитов) Совершенствование задачами по управлению командой и проектами.
	Модуль 4.2. «Профессиональный»	«Совершенствование профессиональных компетенций в области образовательных наук и школьной жизни» (18 кредитов) Сопровождение обучения ученика и проекта руководства с субъектами образовательного сообщества, изучение профессионального вклада, стажировка в образовательном учреждении (12 недель), анализ педагогической практики.	«Партнерство и социальное участие» (15 кредитов) Специфика работы по сопровождению и уходу, сотрудничество с семьями, коллективная работа в учреждении,	«Совершенствование профессиональных компетенций в социально-образовательной сфере» (12 кредитов) Социальные потребности, введение в профессиональную деятельность и индивидуальное сопровождение, дисциплины по выбору в зависимости от специализации: «Руководство образовательными миссиями» или «Межкультурное посредничество, общественность, социальная динамика и принадлежность».
	Модуль 4.3. «Профессиональный-2» «Экзамениционный»	Вхождение в профессиональную деятельность и совершенствование профессионального становления» (6 кредитов) Подготовка к сдаче устной части приемного экзамена по профессии на должность.	-	-
	Модуль 4. «Исследовательский»	-	«Методология и сопровождение в проведении исследования» (12 кредитов) Научные семинары, подготовка выступления защиты магистерской диссертации.	

Приложение 11

Таблица 11.1 Модули и дисциплины образовательной программы «Главный советник по воспитанию» в магистратуре МЕЕФ Руководство образованием в университете г. Страсбурга.

Семестр	Модуль	Дисциплины	Зачетные единицы	Лекции	Практические занятия	Стажировка					
1	1	Гуманитарные и социальные науки для образования	6	72							
		Философия образования					24				
		История образования					24				
		Социология образования					24				
	2	Эпистемология образовательных функций	6	24	24						
		Эпистемология образовательных функций						12	12		
	3	Выявление профессиональных компетенций в области наук об образовании и школьной жизни	9	28	56	12 нед					
		Стажировка в образовательном учреждении								12 нед	
		Правовая основа местных государственных образовательных учреждений						6	6		
		Профессия «главного советника по воспитанию»: образовательные цели, демократические принципы и устоявшиеся государственные ценности; права и обязанности государственного служащего						16	32		
	4	Введение в исследовательскую деятельность	6		24						
		Проект магистерской диссертации							24		
	5	Иностранный язык									
Вариант 1: Английский		20									
Вариант 2: Немецкий		20									
2	1	Эпистемология образовательных функций и гуманитарные и социальные науки для образования	9	72	12						
		Психология образования					24				
		Теория обучения					18				
		Теория деятельности					12	12			
		Эпистемология образовательных задач									
	2	Введение в обучение профессиональным компетенциям в области образовательных наук и школьной жизни	9	24	105	12 нед					
		Стажировка в образовательном учреждении								12 нед	
		Инклюзивная школа									
		Нормативно-правовая база профессии главного советника по воспитанию						6	6		
		Коллективная реализация образовательного компонента проекта учреждения									

		Сочинение		6	24	
		Анализ педагогической ситуации		12	24	
		Стажировка с сопровождением и формирование образовательной и воспитательной роли в образовательном сообществе и в коллективе школьная жизнь			20	
	3	Введение в исследовательскую деятельность	9		24	
		Проект магистерской диссертации			24	
	4	Иностранный язык	3		20	
		Вариант 1: Английский			20	
		Вариант 2: Немецкий			20	
3	1	Эпистемология образовательных функций	9	24	60	
		Эпистемология образовательных функций		12	12	
		Сочинение		6	24	
		Анализ педагогических ситуаций		6	24	
	2	Закрепление профессиональных компетенций в области наук об образовании и школьной жизни	16		76	12 нед
		Индивидуальное и коллективное наблюдение за учащимися; профилактика рискованного поведения, школьный климат			24	
		Выбор: Стажировка в образовательном учреждении (формат обучения альтернанс)				12 нед
		Выбор: Стажировка в образовательном учреждении (вне альтернанса)				12 нед
		Анализ профессиональной педагогической практики			24	
		Сотрудничество и междисциплинарность в сфере цифрового образования				
	Продолжение, углубление и индивидуальное сопровождение					
	3	Введение в исследовательскую деятельность	5		24	
		Научная коммуникация			24	
4	1	Эпистемология образовательных функций	6	12	18	
		Эпистемология образовательных функций		6	6	
		Изучение управленческой функции руководства командами и проектами		6	12	
	2	Совершенствование профессиональных компетенций в области образовательных наук и школьной жизни	18	4	96	12 нед
		Сопровождение обучения ученика и проекта руководства с субъектами образовательного сообщества		4	24	
		Изучение профессионального вклада с междисциплинарной точки зрения			36	
		Выбор: Стажировка в образовательном учреждении (формат обучения альтернанс)				12 нед
		Выбор: Стажировка в образовательном учреждении (вне альтернанса)				12 нед
		Анализ профессиональной практики			30	
	3	Профессиональное становление в должности главного советника по воспитанию	6		96	
		Экзамен по теме и материалам, предоставленным жюри			48	
	Собеседование			48		
Итого:			120	260	655	48 нед