

УДК 378:37.015

Т.А. Ковальчук¹, М.С. Шиманчик²¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогікі

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

²магістр пед. наук, преподаватель каф. педагогікі

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: ¹polina.artem@mail.ru; ²tms84@tut.by

СУБЪЕКТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматривается сущность субъектно ориентированных технологий, их отличие от личносно ориентированных технологий, разнообразие, образовательный потенциал, а также особенности их применения на примере изучения педагогических дисциплин. Особое внимание уделяется таким локальным технологиям, как технология личностного целеполагания, критериального (формирующего) оценивания, проектирования индивидуального образовательного маршрута, социальных и образовательных событий, профессиональных проб.

Введение

Современная социокультурная ситуация предъявляет особые требования к выпускнику как будущему специалисту, среди которых особое значение имеют такие, как способность проектировать и реализовать свой жизненный и профессиональный путь на основе экзистенциального выбора, готовность самостоятельно и осознанно ставить и достигать значимые цели, обучаться всю жизнь, способность и стремление к саморазвитию. Социальный заказ требует соответствующих изменений в профессиональной подготовке будущих педагогов, включая и ее технологическую составляющую. Ставка делается сегодня на личносно ориентированные технологии обучения.

В последнее время в педагогической науке и образовательной практике становится актуальной еще одна группа технологий, которая получила название субъектно ориентированные, отличающихся от личносно ориентированных по ряду существенных признаков. Выделение данных технологий в особую группу, установление существенных характеристик, обоснование их образовательного потенциала имеет важное практическое значение, так как позволяет определить области эффективного использования, проектировать педагогический процесс с целевым ориентиром на создание субъектно развивающей образовательной среды.

Сущностные характеристики субъектно ориентированных технологий

Группа ярославских ученых считает данную группу технологий самостоятельной и имеющей принципиальные отличия от личносно ориентированных. Субъектно ориентированные технологии отличаются от личносно ориентированных, по мнению Л.В. Байбородовой, И.Г. Харисовой, В.В. Юдина, такими характеристиками, как концептуальный подход, базовый принцип, общая целевая направленность, планируемый результат, функция педагога, позиция обучающегося [1]. В отличие от личносно ориентированной технологии, где базовый подход предполагает создание условий для саморазвития, самореализации личности, субъектно ориентированная технология направлена на создание субъектно развивающей образовательной среды, позволяющей обучающемуся осуществлять самостоятельный осознанный выбор индивидуального образовательного, профессионального и жизненного маршрута на основе своих потребностей, мотивов, ценностных установок и вносить соответствующие изменения в окружающий мир, а также в свою жизнь.

Субъектно развивающую среду на основе анализа литературных источников можно определить как среду, в которой созданы условия для получения обучающимися субъектного опыта (быть субъектом) в различных видах деятельности, формирования и развития субъектных качеств личности, обеспечивающих высший уровень проявления субъектности – способности осознанно проектировать свое личностно-профессиональное развитие, изменяя себя и окружающий мир на основе личностных ценностных установок и мотивов.

Цель-результат применения субъектно ориентированных технологий – развитие субъектности личности (целевой ориентир личностно ориентированной технологии – развитие личности, всех сфер ее индивидуальности). Изменяется и позиция педагога в условиях применения субъектно ориентированных технологий: в отличие от личностно ориентированных, где педагог выполняет функцию педагогического сопровождения, она (позиция) заключается в педагогическом партнерстве (речь идет о равенстве прав и обязанностей, взаимовыгодном сотрудничестве в процессе проживания образовательных или социальных событий, имеющих ключевое значение для обучающихся, возникающих стихийно или специально проектируемых педагогом) [1].

Субъектно ориентированные технологии в образовательном процессе: локальные и частные

Какие же технологии относят к субъектно ориентированным? Во-первых, Л.В. Байбородова выделяет общую субъектно-ориентированную технологию, включающую такие этапы, как самодиагностика, самоанализ, самоопределение, самореализация, самооценка, самоутверждение [1]. Реализация данной технологии актуализирует задачу, которую можно сформулировать как целенаправленное включение студентов в процесс самопознания. Методами самопознания могут служить не только анкетирование с использованием стандартизированных анкет, но самонаблюдение, самооценка, личностная рефлексия (своих чувств, эмоций, качеств, изменений, ценностных отношений, себя в деятельности, поведении, отношениях с Другими и т.п.). Следует заметить, что отмечается положительная корреляционная зависимость между развитием представлений о себе и развитием представлений об окружающих людях, субъектах социального и педагогического взаимодействия [2]. По мнению психологов, развитие представлений о других и о себе происходит во взаимосвязи, так как именно в сопоставлении с другими познается свое Я. Т.е. богатство представлений о самом себе определяет и богатство представлений о другом. И, наоборот, чем полнее раскрывается другой человек, тем более полным становится представление и о себе. Заметим, что процесс самопознания является фактором формирования Я-концепции, адекватной самооценки, основой для проектирования своего личностно-профессионального саморазвития с целью самореализации и самоутверждения, а также развития способности к познанию, пониманию и принятию Других (в том числе учащихся), установления с ними продуктивного взаимодействия. Исходя из того, что сущность образовательного процесса заключается во взаимодействии его субъектов, взаимопознание для успешной реализации его приобретает особую значимость.

К частным субъектно ориентированным технологиям относят проектную технологию, дебаты, игру, портфолио [1]. К локальным, по мнению авторов, можно отнести технологии формирующего, или критериального, оценивания, личностного целеполагания, проектирования индивидуального образовательного маршрута, рефлексии.

Рассмотрим некоторые из названных локальных субъектно ориентированных технологий, которые можно использовать практически на каждом занятии. В условиях применения субъектно ориентированных технологий и создания с их помощью субъектно развивающей среды принципиально изменяются все компоненты образователь-

ного процесса. Данное положение предполагает активное включение студентов в процессы целеполагания, планирования деятельности на занятиях, выбора средств, достижения цели, осуществления рефлексивно-оценочной деятельности, самодиагностики личностно-профессиональных качеств и способностей, проектирование программ личностного и профессионального развития.

На этапе целеполагания основной акцент делается на включении студентов в процесс личностного целеполагания, который предполагает две составляющие – смыслообразование и определение конкретных учебных задач занятия. Остановимся на первой составляющей (формирование личностного смысла, личных мотивов участия в учебно-познавательной деятельности, получение опыта принятия самостоятельного осознанного решения). Поскольку далеко не все студенты смогут осуществить самоопределение относительно смысла своей учебно-познавательной деятельности, преподаватель на первом этапе оказывает им помощь, адресуя вопросы, например: «Для чего вам нужны эти знания и умения? Что вам даст освоение содержания данной темы? Чему вы можете научиться? Какой опыт позволит приобрести освоение содержания данной темы? Приобретение какого опыта для вас особенно актуально / отвечает вашим интересам? Какие ваши потребности могут быть реализованы на этом занятии? Какие способности вы хотите и можете развить?». Как видим, основное назначение таких вопросов – обеспечить осознание студентами, зачем или для чего лично каждому нужно освоение содержания той или иной дисциплины, темы, того или иного опыта и какой опыт или что они могут приобрести для себя на занятии.

На первоначальном этапе освоения студентами опыта личностного целеполагания целесообразно предложить им для выбора и возможные варианты личностных смыслов деятельности на занятии, изучения той или иной учебной дисциплины (приемы «Мои ожидания», «Хочу. Могу. Надо» и др.). Например, творческая самореализация, саморазвитие, продуктивное общение с партнерами по совместной деятельности, опыт сотрудничества, реализация лидерских качеств, получение признания, развитие профессиональных способностей (уточняется каких), личностных качеств (уточняется каких), реализация потребности в самоактуализации / быть успешным / в получении удовольствия от процесса деятельности / получении субъектного опыта, развитие субъектных способностей и качеств и т.п. В дальнейшем по мере развития способности к личностному целеполаганию студентам предоставляется право самостоятельного самоопределения, т.е. самостоятельной формулировки смысла занятия. Следует отметить, что цель деятельности, осмысленно сформулированная самим студентом, выполняет роль установки, мотива, является источником его активности, инициативности, залогом успешности в ее достижении. Описанные приемы смыслообразования целесообразно использовать в начале изучения учебного курса (студенты формулируют цели-смыслы изучения учебного предмета), затем периодически на занятиях (определяется цель-смысл занятия). Следует заметить, что целесообразно также побуждать студентов к осмыслению того, как цели, личностные смыслы конкретного занятия согласуются с целями освоения учебного курса, с жизненными и профессиональными планами.

Вторая составляющая личностного целеполагания – определение конкретных учебных задач занятия, отдельных его структурных частей. Она предполагает определение уровня освоения учебного содержания, отдельных его содержательных элементов (согласно таксономии целей М.В. Кларина или Б. Блума). Формирование способности к самоопределению относительно уровня освоения учебного содержания также должно осуществляться поэтапно. Сначала студентам предлагается осуществить свой выбор из предложенных вариантов и только затем переходить к самостоятельному конструированию целей с учетом своих возможностей и потребностей. Так, например, используя прием «Ожидаемые результаты», преподаватель предлагает студентам выбрать

цели-результаты из предложенного списка «Ожидаемые результаты (таксономия целей М.В. Кларина)»:

1. Называть типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий.

2. Перечислять типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий, объяснять их сущность, быть способным различать их в предлагаемых примерах.

3. Перечислять типы, формы целеполагания, способы задания целей, уровни целей по одной из типологий, объяснять их сущность, быть способным различать их в предлагаемых примерах, применять освоенные знания для самостоятельного проектирования целей.

Освоение опыта различения уровней цели позволяет использовать другой прием, которой условно можно назвать «Мои возможности»: называются содержательные элементы темы, а студентам необходимо самостоятельно определиться с уровнем освоения темы. Например: понятие «содержание образования» – определить уровень его освоения; концепции содержания образования – определить уровень их освоения; культурологическая модель содержания образования – определить уровень ее освоения; компетентностная модель содержания образования – определить уровень ее освоения и т.д.

Для освоения опыта личностного целеполагания необходимо по ходу занятия постоянно стимулировать студентов к постановке текущих учебных задач. С целью создания условий для педагогического сотрудничества преподавателя и студента (соуправления) целесообразно совместное составление плана занятия или обращение к плану, предложенному преподавателем, обращение к логической структуре осваиваемого содержания или деятельности, включение студентов в рефлексивную позицию относительно того, какая задача уже была решена, какую необходимо решить и каким образом, чтобы цель была достигнута.

Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута предполагает не только самоопределение студентами личностных смыслов своей образовательной деятельности (в рамках освоения в целом курса, на занятии), но и выбор способов, средств, этапов, сроков достижения поставленных целей. В рамках данной технологии студенту предоставляется право выбора уровня сложности образовательного маршрута (базовый, повышенный, углубленный или первый, второй, третий). Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов требует проектирования преподавателем различных по степени сложности, содержанию, способам выполнения заданий, предоставляющим студенту условия и права выбора. Студентам необходимо предоставлять право и самим формулировать задания для своей самостоятельной работы в рамках освоения содержания избранной им темы.

В последнее время широкую практику на всех уровнях обучения получила технология формирующего, или критериального, оценивания на основе формирующего подхода к оценке учебных достижений обучающихся. Образовательная практика ряда зарубежных стран демонстрирует успешный опыт применения формирующего оценивания [3]. Внимание к данной технологии возрастает, так как благодаря ей удается самым эффективным способом повысить учебные достижения обучающихся, что и подтвердил наш опыт.

Технология критериального (формирующего) оценивания требует знакомства студентов с различными критериями и конкретными показателями оценки знаний, умений, творческих работ, метапредметного и личностного опыта, осознанное их применение в различных учебных ситуациях. Приведем варианты критериального оценивания (количественного и качественного) на примере оценки работы микрогруппы и оценки личного вклада в работу микрогруппы.

Таблица 1. – Критерии оценки работы в микрогруппах («Оцените работу микрогруппы»)*

Критерии/баллы	1	2	3
Распределение ролей между членами группы	Роли между членами группы не были распределены	Роли были распределены, но выполнялись неравномерно или практически не выполнялись	Роли были распределены равномерно и рационально
Наличие совместной деятельности	Практически не осуществлялась	Была, но эпизодически	На протяжении всей работы
Участие в работе членов группы	Некоторые члены группы в работе не участвовали	Большинство участвовало в работе	Все члены группы принимали участие в работе
Комфортность работы или общения/ взаимодействия	Часто друг друга не понимали, спорили, не могли прийти к общему мнению	Иногда друг друга не понимали, спорили, иногда не могли прийти к общему мнению	Хорошо понимали друг друга, поддерживали, успешно сообща решали задачи

*Примечание – 10–12 баллов – высокий уровень; 7–9 – средний уровень; 6 и менее – низкий уровень или работа требует улучшения.

Таблица 2. – Критерии оценки работы студента в составе микрогруппы («Оцените свою работу в составе микрогруппы»)*

В ходе групповой работы (над заданием, проектом)	Всегда – 2	Иногда – 1	Никогда – 0
1. Работал(а) вместе с другими			
2. Спрашивал, помогал другим, высказывал идеи			
3. Сосредоточенно, увлеченно выполнял задания			
4. Выполнял свою работу хорошо			
5. Старался, продолжал работу, даже когда было трудно			
6. Поддерживал хорошее настроение			
7. Выполнял поручения лидера или: – роль лидера, – роль генератора идей, – роль критика			

*Примечание – 10–14 баллов – высокий уровень участия; 5–9 – средний; менее 5 – низкий или работа требует улучшения.

Использование критериального (формирующего) оценивания значительно повышает эффективность работы студентов во время презентации творческой работы или проекта. До выполнения и презентации работы совместно со студентами устанавливаются конкретные критерии ее оценки (на первом этапе преподаватель предлагает уже разработанные критерии).

Во время презентации все остальные студенты (работая в парах, микрогруппах или индивидуально) выставляют баллы или фиксируют с помощью знака «+» те параметры, которые в полной мере соответствуют установленным критериям. Подсчет баллов или знаков «+» позволяет дать общую оценку работе, назвать конкретно достоинства работы и то, что еще требует улучшения.

Следует заметить, что конкретные критические замечания одноклассников в значительной степени влияют на дальнейшее улучшение результатов работы. Ниже приводим пример бланка такой критериальной оценки.

Таблица 3. – Бланк критериальной оценки презентации

+	Презентация была интересной (эмоциональность речи, контакт с аудиторией, использование занимательных фактов)
+	Отличается оригинальностью
+	Была содержательной, логически выстроенной
+	Была понятной, визуальной, помогла лучше понять учебный материал
	Все члены команды участвовали в презентации
+	Выступающие убедительно, детально отвечали на вопросы
+	Узнали что-то новое
	Хорошо отработана (без ошибок, графически и наглядно корректно оформлена; отвечает требованиям оформления по количеству и сочетанию использованных на слайде цветов, размеру шрифта и рисунков, фотографий и т.п., количеству объектов)
	Выступающие говорят ясно, достаточно громко и четко
Итого: 8–9 баллов – отличная работа (трудно улучшить); 5–7 баллов – хорошая работа; 4 и менее – работа требует улучшения	

Целесообразно привести пример еще одного из продуктивных средств критериального оценивания, использование которого продуктивно для включения студентов в процесс взаимооценки ответа (реферата, доклада, сообщения) одногруппников. Студенты получают карточки с перечнем содержательных элементов, которые должны быть представлены в сообщении, реферате, презентации. В качестве основных критериев оценки предлагается полнота, убедительность представленной информации, в качестве дополнительных – доступность, грамотность и выразительность речи или др. Перечень критериев устанавливается совместно со студентами. По ходу сообщения студенты-слушатели отмечают (с помощью галочки, знака «+»), какие содержательные элементы были раскрыты, напротив ставят баллы по другим принятым критериям (например, 2 балла, если работа в полной мере отвечает данному критерию, 1 балл – не в полной мере, 0 – не отвечает).

Суммарное количество баллов, набранное за сообщение, является основанием оценки работы как отличной, хорошей или требующей улучшения. После завершения сообщения студента выясняется, как оценил бы его сам выступающий, а затем одногруппники. Полезно спросить мнение студентов, что особенно удалось выступавшему, что требует улучшения. Обратим внимание на то, что поэлементный анализ студентами сообщения позволяет сделать вывод, какие вопросы или аспекты были раскрыты хорошо, какие недостаточно полно, убедительно, доступно. Как показывает практика, в условиях такого критериального оценивания ответа/сообщения своего одногруппника в значительной степени повышается внимание студентов к выступающему, его сообщению и, как следствие, результативность их обучающей деятельности.

Отметим ключевые особенности технологии критериального оценивания:

1) постоянный процесс оценивания, который осуществляется как итоговое оценивание, проводимое после изучения отдельных разделов, а также формирующее оценивание, предполагающее оценку отдельных аспектов обучения в течение образовательного процесса;

2) оценивание по установленным или предложенным критериям и конкретным показателям, которые устанавливаются и обсуждаются в обязательном порядке перед выполнением той или иной учебной работы;

3) оценивание, основанное на активном участии обучающихся в контрольно-оценочной деятельности в форме самооценки и взаимооценки, а также обсуждения и определения критериев оценки;

4) предполагает расширение перечня видов и форм учебных работ как результатов учебной деятельности (оцениваются не только предметные результаты, но и универсальные компетенции – академические, социально-личностные).

Эту технологию по праву называют технологией формирующего оценивания, или оценивания для обучения.

Технология формирующего оценивания включает три фазы.

1. Целеполагание, самоопределение, планирование:

а) формулировка измеримых целей-задач и ожидаемых результатов учебных достижений (чему научатся, на что будут способны и т.п.);

б) знакомство с критериями оценки учебных достижений или их совместное конструирование;

в) выявление и анализ актуального уровня обучающихся, их представлений в области осваиваемых знаний (что знают, как понимают, что умеют), что хотели бы узнать;

г) акцентирование внимания на том, что требует особого внимания, коррекции, углубления и т.п. с целью осуществления преподавания с учетом полученной информации.

2. Основная:

а) получение задания;

б) обсуждение условий успешного выполнения задания;

в) рефлексия того, что делают обучающиеся хорошо, что нуждается в коррекции, где нужна помощь преподавателя или друг друга;

г) выполнение задания;

д) критериальная самооценка или партнерская (взаимооценка).

3. Заключительная:

а) показать, что получилось хорошо;

б) указать, что нуждается в улучшении/исправлении;

в) дать рекомендации о необходимых исправлениях (напоминание, пример, демонстрация);

г) внесение (если это целесообразно и необходимо) обучающимися исправлений или коррекция образовательного продукта.

Практика показывает, что если студентам известны заранее критерии и конкретные показатели оценки, то результативность их работы значительно повышается. Например, при выполнении творческих заданий в качестве критериев оценки принималось количество выдвигаемых версий решения проблемы, найденных сильных и слабых сторон педагогических средств (в т.ч. SWOT-анализ), предлагаемых решений и т.п. В таких условиях абсолютное большинство студентов ориентировалось на самые высокие оценки по сравнению с теми ситуациями, когда такие критерии не предлагались (в этом случае образовательный продукт студентов представлял в количестве 1–2 позиций). Сами студенты на вопрос, что стимулировало их работу при выполнении задания, отвечали: хотелось сделать работу с оценкой «отличная работа», в крайнем случае – «хорошая работа». Аналогичная ситуация складывалась, когда студентам на выбор предлагались задания разного уровня сложности и соответствующие критерии оценки. И в этом случае значительное число студентов выбирало более сложные задания. Следует отметить и еще один аспект технологии критериального оценивания – ее обучающий и развивающий потенциал – в силу того, что критерии и их конкретные показатели позволяют студентам осознать, что у них конкретно получается особенно хорошо (сильные стороны), а что требует улучшения.

Наряду с локальными субъектно ориентированными педагогическими технологиями необходимо использование и частных: технологии проектного обучения, проектирования образовательных событий, социального проектирования, проектирования

социальных событий. В качестве самостоятельной работы в рамках изучения педагогических дисциплин студентам предлагаются задания, предполагающие разработку и реализацию социальных проектов в соответствии с их потребностями и возможностями, разнообразные акции как образовательные и социальные события студенческой жизни (например, акция, посвященная Дню животных, Дню матери, Дню Земли и т.п.). Как очень точно отмечает В.В. Сериков, событие для личности – это момент или ситуация «ее наибольшей востребованности, самореализации» [4, с. 180].

Практика позволяет говорить об эффективности еще одной технологии – профессиональных проб, которые обеспечивают первичное включение студентов в профессиональную деятельность (профессиональные пробы) уже на первых этапах обучения в вузе, когда осваивается содержание педагогических дисциплин. Заметим: профессиональные пробы студентов оказывают значительное влияние на повышение мотивации к освоению содержания педагогики. Считаем, что организация педагогической практики (первой педагогической практики) необходима уже на I или II курсах получения профессионального образования. При этом она должна носить активный характер, включать студентов в решение посильных профессиональных задач, предусматривающих развитие профессионально значимых способностей – коммуникативных, организаторских, диагностических и др. Именно в таких условиях студенты включаются в решение реальных практических задач, осознают ценность осваиваемых компетенций.

Известно, что далеко не всегда контекстно-деятельностное обучение в вузе обеспечивает достижение поставленных целей, так как все равно студенты воспринимают создаваемые специально учебные ситуации как нереальные: ошибочные действия всегда можно исправить, предложить и апробировать другой вариант поведения. Нереальность ситуации не позволяет в полной мере осознать ценность, смысл осваиваемых компетенций, что в меньшей мере стимулирует активность студентов, а следовательно, не в полной мере способствует развитию их ценностных ориентаций в аспекте их будущей профессиональной деятельности.

Заключение

Субъектно ориентированные технологии являются важнейшим средством развития субъектности обучающихся, определяющих ее качеств (активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, рефлексивность, способность к осознанному ценностно обусловленному выбору, самоуправлению, саморазвитию, которые дают возможность личности изменять себя и окружающий мир), занимать субъектную позицию относительно своего личностно-профессионального развития.

Субъектно ориентированные технологии представлены локальными (технология личностного целеполагания, критериального оценивания, рефлексии) и частными (проектирования индивидуального образовательного маршрута, профессиональных проб, образовательных и социальных событий, проектного обучения, социального проектирования), каждая из которых имеет свое целевое назначение, области эффективного применения, обусловленные их педагогическим потенциалом.

В последнее время особое значение в образовательной практике, прежде всего зарубежной, приобретает технология критериального (формирующего) оценивания, что объясняется ее значительным обучающим и развивающим потенциалом.

В условиях применения субъектно ориентированных технологий существенно изменяется роль педагога. Главная его задача – создать условия для проявления и развития субъектности – условия для самоопределения, осознанного выбора, мотивации активности обучающегося в соответствии со своим выбором, обеспечение поддержки личности в ситуации затруднения, включение обучающихся в процесс управления

своей деятельностью (целеполагание, планирование, критериальный анализ и оценка, самокоррекция).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : Канцлер, 2015. – 453 с.

2. Платонова, С. М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Платонова. – СПб., 2004. – 218 л. – Режим доступа: <http://www.ds-lib.net/obw...demokraticeskoy...v-kollektivnoj.html>. – Дата доступа: 21.02.2019.

3. Пинская, М. А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М. А. Пинская, И. М. Улановская. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 80 с.

4. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.03.2019

Kovalchuk T.A., Shimanchik M.S. Subject-Oriented Technologies in Future Teachers Training

The article refers to the subject-oriented technologies, their essence and difference from the person-centered ones, their variety, educational potential, as well as the specifics of their application in the context of pedagogical subjects learning. Special attention is paid to such local technologies, as those of personal goal setting, criterial (formative) assessment, designing of individual educational pattern (route), social and educational events, and professional probes.