

На правах рукописи
УДК 37.012

Бочарова Юлия Юрьевна

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

Специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург
2023

Работа выполнена на кафедре педагогики школы института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена».

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, директор института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Тряпицына Алла Прокофьевна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор, директор научного центра РАО федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет»

Чекалева Надежда Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Байбородова Людмила Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора проектного офиса, профессор образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

Полупан Ксения Леонидовна

Ведущая организация:

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Защита состоится **«14» ноября 2023 года** в 10.00 часов на заседании Совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.018.18, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», по адресу: наб. реки Мойки, д. 48, к. 11, ауд. 32.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп.5) и на сайте университета по адресу: http://dissert.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000000958_Disser.pdf

Автореферат разослан «14» июля 2023 года.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

Гладкая Ирина Вячеславовна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования

Педагогическое образование находится на повестке дня общественно-профессиональной дискуссии в Российской Федерации (РФ) уже не первое десятилетие, а его модернизация стала характеристикой эпохи постсоветского периода. Комплексный проект модернизации 2014–2017 годов вовлек 68 университетов в широкомасштабную работу по сопряжению профессиональных стандартов, федеральных государственных стандартов высшего педагогического и общего образования, однако новые государственные задачи по повышению качества общего образования повлияли на дальнейшую перестройку всей системы педагогического образования путем переподчинения 33 педагогических университетов Министерству просвещения РФ. Программа развития педвузов предусматривает включенность всех участников системы непрерывного педагогического образования и их ответственность за образовательный результат посредством интеграции педагогического академического сообщества с региональными системами образования, что является нетривиальной задачей и требует специального исследования. Задача вовлечения талантливой молодежи в педагогическую профессию и удержания ее в профессии, поставленная на уровне государства, тоже не может быть решена без нового понимания педагогического образования с позиции личности. В то же время педагогическое образование как система до сих пор традиционно понимается как последовательность институтов профессионализации, внешних по отношению к становящемуся профессионалу: педагогические классы, колледжи, университеты, институты повышения квалификации и переподготовки. При этом научное знание о непрерывном педагогическом образовании достигло своей полноты в докторских исследованиях Н. К. Сергеева, Е. М. Ибрагимовой, Э. В. Балакиревой к концу первого десятилетия XXI века.

Образ непрерывного педагогического образования, которое традиционно мыслилось в индустриальной логике образовательной трубы, в классической парадигме, уже не удовлетворяет исследователей, т. к. современное педагогическое образование протекает уже не столько в рамках формального образования, сколько в сложных экосистемах, где наряду с образовательными институтами все ярче проявляют себя образовательные платформы, городские образовательные форматы и сообщества практиков. Сегодня отдельные прецеденты в общем образовании могут являть собой образцы авангардных практик, которые способны стать содержанием

педагогического образования как образы ближайшего будущего, вовлечение же работодателей в образовательный процесс в педагогических университетах не является системной практикой.

Степень разработанности темы

К настоящему моменту накоплен большой пласт научного знания о современном педагогическом образовании. Педагогическая деятельность и педагогическое образование рассматриваются исследователями как находящиеся под влиянием социокультурных трансформаций в исследованиях, что востребует новые образовательные результаты для достижения готовности к педагогической деятельности по новым образовательным стандартам и в ситуации новых гуманитарных вызовов. Качество подготовки будущего педагога в постиндустриальном обществе – предмет исследований В. А. Адольфа, М. Барбера, В. А. Болотова, А. А. Марголиса, М. Муршеда, С. А. Писаревой, Т. А. Ромм, Ю. В. Сенько, А. П. Тряпицыной. Достижение качества подготовки связывается с реализацией компетентного и личностно-ориентированного подхода, профессионализацией содержания и способов организации образовательного процесса в системе непрерывного образования. Взаимодействию систем общего и высшего педагогического образования как фактору повышения качества профессиональных и личностных компетенций будущих педагогов посвящены работы Л. В. Байбородовой, Е. В. Бондаревской, Е. Н. Геворкян, Е. Ю. Грачевой, Ю. М. Забродина, А. А. Орлова, Е. В. Пискуновой, Г. Н. Прокументовой, А. И. Савенкова, Т. В. Фуряевой.

Идея открытости в педагогическом образовании восходит к работам, связывающим качество педагогического и общего образования. Исследования и практики современного российского образования, стимулирующего самостоятельную активность обучающихся, сами авторы относят к концепциям открытого образования (А. А. Попов, А. И. Адамский, Т. М. Ковалева и др.), а ключевой компетентностью педагога считают проектирование открытого образовательного пространства, сопровождение индивидуальных образовательных траекторий в нем. При этом современное педагогическое образование рассматривается шире подготовки, как образование университетское, способствующее «приобщению к инновационному типу знания, формированию социальных установок, обеспечивающих готовность к новаторству, поиску новых нестандартных решений неопределенных ситуаций» и т. д. (А. П. Тряпицына, С. И. Писарева). В дискуссии об университетском педагогическом образовании, которое может осуществляться не только в стенах профильных педагогических вузов, прорисовываются культурологические основания

построения непрерывного педагогического образования как нелинейного процесса, имеющего опережающий характер и развивающего индивидуально-значимые компетенции (В. С. Басюк, Е. И. Казакова, Е. Г. Врублевская).

Большинство современных диссертационных исследований последних трех десятилетий (с 1990-х гг.), построенных в тяготении к неклассической парадигме, признают вариативность траекторий будущего педагога в образовании, важность учета личностного измерения, феноменологии опыта в педагогическом образовании.

Для нашего исследования важным является рассмотрение во многих диссертационных исследованиях смены позиции от студента к специалисту в процессе профессионально-личностного смыслообразования (Е. Н. Дмитриева), от «обучаемого» к «учащемуся» и затем – к «учащему», а у преподавателей – от «транслятора» к «мастеру» и «консультанту» (В. А. Болотов), а также принятие студентами новых ролей: «лидер», «агент», «проводник» изменений современной профессии (Ю. Б. Дроботенко).

Диссертационное исследование Э. В. Балакиревой, вводящее в педагогическую науку обоснование профессионализации педагогического образования как стратегической линии его обновления, впервые одновременно рассматривает педагогическое образование как интегративную, открытую, развивающуюся систему и нелинейный, вариативный процесс, ориентированный на подготовку педагогов, а Н. К. Сергеев, понимая педагогическое образование как ступенчатый процесс восхождения к вершинам мастерства в педагогических комплексах, требует одновременной фокусировки исследователя на внешней институциональной обустроенности процесса непрерывного педагогического образования и внимания к внутреннему процессу профессионального развития.

Однако до сих пор отсутствует теория педагогического образования, построенная на адекватной непрерывно меняющейся реальности методологии, описывающая педагогическое образование как нелинейный процесс с позиции личности педагога, существующий по типу открытой системы, сопряженный с развивающейся системой общего образования. Критика педагогических исследований, по своей методологии не конгруэнтных изменившейся социокультурной реальности (В. В. Краевский, Д. И. Фельдштейн, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, И. Д. Лельчицкий, В. В. Сериков), подтверждает необходимость разработки методологических оснований современного исследования педагогического образования в связи с накопившимися неразрешенными **противоречиями:**

— между современными представлениями о педагогической деятельности в постиндустриальном обществе как самоорганизуемой развивающейся профессиональной деятельности и отождествлением педагогического образования с подготовкой по заранее известным результатам;

— между объективно сложным, нелинейным и неравновесным характером педагогического образования и доминирующей классической методологией его исследования;

— между потребностью науки в новом знании о характеристиках педагогического образования, как процесса, субъектом которого является сам будущий педагог, и доминирующей теорией непрерывного многоуровневого образования, выстроенного в индустриальной логике;

— между потребностью государства в научно-обоснованных стратегии и тактике включения педагогического образования в процессы повышения качества общего образования и недостаточно исследованной методологией совместной деятельности вуза и школы в современных социокультурных условиях;

— между наличием в практике педагогического образования в российских и зарубежных университетах прецедентов открытого педагогического образования и отсутствием их системного описания и анализа в виде концепции открытого педагогического образования.

Противоречия не разрешены в силу доминирования в исследованиях классической, реже – неклассической методологии, которые не позволяют рассмотреть педагогическое образование с позиции личности как нелинейный незавершаемый процесс, существующий как открытая система, сопряженная с постоянно изменяющейся системой общего образования.

Научная проблема, решаемая в исследовании – определение методологических основ изучения изменившейся реальности педагогического образования в социокультурных условиях постиндустриального общества и новых вызовах к российскому образованию.

Ведущая идея исследования заключается в исследовании педагогического образования как открытой системы на основе гуманитарной исследовательской программы качественного изучения феномена педагогического образования с позиции личности педагога путем реконструкции проектов-прецедентов и разработки динамических моделей.

Объект – теория и практика современного педагогического образования.

Предмет – постнеклассическая методология исследования педагогического образования.

Цель – теоретико-методологическая разработка и апробация постнеклассической методологии исследования педагогического образования.

Результатом верификации методологии является новая, применимая в современных социокультурных условиях, авторская концепция открытого педагогического образования, вносящая вклад в формирующуюся теорию педагогического образования.

Гипотеза представляет собой совокупность предположений:

1. Социокультурная динамика научных знаний о педагогическом образовании детерминирует разработку и применение постнеклассической методологии его исследования как открытой социокультурной системы.
2. Новая гуманитарная исследовательская программа педагогического образования строится на основе качественной методологии его изучения как сложного гуманитарного феномена диалогической природы с позиции личности педагога.
3. Педагогическое образование в современных социокультурных условиях может быть рассмотрено как сложная непрерывно эволюционирующая открытая социокультурная система, компонентами которой являются формальные и неформальные социальные институты и сообщества, создающие возможность для становления авторского стиля у педагога в процессе педагогического образования.
4. Методология проектирования педагогического образования является неотъемлемой частью методологии исследования и включает проектирование прецедентов и динамическое моделирование открытых локальных систем педагогического образования.

Задачи:

1. Теоретически обосновать методологию исследования педагогического образования в контексте идей открытости систем.
2. Осуществить кросс-культурный анализ практик открытого педагогического образования в РФ и за рубежом.

3. Разработать гуманитарную исследовательскую программу на основе постнеклассической методологии и применить ее для изучения практик открытого педагогического образования.
4. Разработать на основе данных реконструкции опыта проектирования локальных практик открытого педагогического образования основные положения концепции открытого педагогического образования на основе синергетического, социально-конструктивистского и антропологического подхода.
5. Спроектировать динамическую модель открытого педагогического образования и оценить ее применимость.
6. Разработать методологию проектирования открытого педагогического образования, описать риски ее применения и управленческие стратегии их предупреждения в современном педагогическом университете.

Этапы исследования

1. Кросс-культурный аналитический, 2007–2012 гг. Опытнo-экспериментальная деятельность в учебно-профессиональных сообществах в Красноярском крае. Изучение зарубежных моделей педагогического образования (на примере контент-анализа руководств по практике Великобритании, США, Канады), включенное наблюдение в процессе обучения в педагогическом колледже, университете и академии последипломного образования в ФРГ.
2. Поисковый, 2013–2017 гг. Рефлексивный и экспертный анализ лучших практик открытого педагогического образования в РФ и за рубежом, запуск проектов Программы стратегического развития в КГПУ им. В. П. Астафьева. Постановка педагогической проблемы и выдвижение гипотезы о новой методологии исследования и проектирования.
3. Концептуально-реконструктивный, 2018–2020 гг. Теоретическое обоснование и построение гуманитарной исследовательской программы. Применение новой методологии исследования: реконструкция инновационного опыта, построение ситуационных карт прецедентов открытого педагогического образования. Разработка концепции открытого педагогического образования.
4. Результативно-обобщающий, 2019–2022 гг. Применение новой методологии проектирования открытого педагогического образования. Обобщение результатов, подготовка текста диссертации.

Методологическая основа исследования определена:

- на философском уровне через постнеклассический тип рациональности;

- в качестве общенаучной стратегии изучения педагогического образования как открытой системы выступают конструктивизм и синергетика;
- на уровне построения гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования реализуется комплекс системно-синергетического, социокультурного и антропологического подходов;
- технологический уровень представлен дизайном исследования на основе качественных методов и процедур.

Теоретическая основа исследования представлена совокупностью идей и концепций:

- о полипарадигмальности науки в современном мире и приращении научного знания в результате конкуренции исследовательских программ (И. Лакатос);
- о конструктивистской природе возникновения нового знания (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Е. О. Труфанова);
- о правомерности распространения идей синергетики на гуманитарные системы (О. Н. Астафьева, В. Г. Буданов, Э. Н. Гусинский, В. М. Курейчик, В. И. Писаренко, В. С. Степин);
- о социокультурной обусловленности изменений в образовании, непрерывной трансформации образования и его институтов в постиндустриальном обществе (А. П. Булкин, П. Г. Щедровицкий, С. В. Иванова, Е. В. Пискунова);
- о прецедентном характере изменений в образовании (С. М. Зверев, В. С. Слободчиков);
- о гуманитарной и диалогической природе педагогического образования (Е. В. Бондаревская, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков, В. С. Слободчиков, Г. Н. Прокументова);
- о компетентностном характере результатов современного педагогического образования (В. А. Адольф, И. А. Зимняя, А. А. Орлов, С. А. Писарева, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской, Н. В. Чекалева);
- о роли профессионального сообщества в становлении профессиональной деятельности будущего педагога и профессиональном развитии членов сообщества (Э. В. Балакирева, Е. И. Исаев, Н. К. Сергеев, В. С. Слободчиков, Т. В. Фуряева);
- о проектировании как современном способе исследования и профессиональной деятельности в педагогическом образовании (Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесникова, В. Е. Радионов, Н. О. Яковлева);

- о сетевых программах входа в профессию в России и за рубежом как условия закрепления выпускников и готовности к профессиональной педагогической деятельности (Е. Н. Геворкян, Е. Ю. Грачева, Ю. М. Забродин, Н. Ю. Леоненко, Т. В. Лучкина, С. А. Минюрова, А. И. Савенков, Ю. И. Семенова, А. М. Сидоркин);
- о миссиях современного университета как центра социокультурных изменений в постиндустриальном обществе (М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви, Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович).

Источниковую базу исследования составляют социологические исследования ценностей и мотивов студентов педагогических университетов и педагогов В. С. Собкина, А. М. Гендина, Д. В. Адамчука; сравнительные международные социологические исследования педагогического корпуса с участием России TALIS 2013, 2018; аналитические обзоры, отражающие трансформацию общего образования в РФ и мире: ЮНЕСКО, ОЭСР, БРИКС, международного альянса GELP, НИУ ВШЭ. Источником исследования явился также многолетний опыт автора в проектировании и экспертизе основных профессиональных образовательных программ в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, проектов стратегических программ развития педагогического университета и внедрения локальных практик открытого педагогического образования в Красноярском крае.

Методы исследования

Для выделения методологических оснований были использованы теоретические методы: сравнительно-сопоставительный анализ зарубежного и отечественного опыта, теоретический анализ источников по проблеме, разработка гуманитарной исследовательской программы восхождением по уровням методологии, качественные методы: интервью, фокус-группы, рефлексия опыта. Апробация методологии исследования и проектирования потребовала применения моделирования (построение динамической модели с применением математического описания), исследования в действии (Action Research).

Для построения концепции открытого педагогического образования был сконструирован *специальный комплексный дизайн на основе качественных методов*, в т. ч. в интересах исследования модифицированы методы реконструкции инновационного опыта (Г. Н. Прокументова) и метод обоснованной теории (Б. Глазер, А. Кларк).

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе кластера проектов открытого педагогического образования в Красноярском крае, разработанных и реализованных под руководством или в со-руководстве автора диссертации в 2007–2022 годах (18 проектов,

реализованных в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, Сибирском федеральном университете, Красноярском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, общеобразовательных организациях г. Красноярска, г. Зеленогорска, в т. ч. в рамках муниципального проекта «Педагогические кадры г. Красноярска: педагогическая интернатура, городской сетевой педагогический лицей, сопровождение молодых педагогов», двух Программах стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева в 2014–2020 гг. (внеучебный проект “Стажер-исследователь”, проектная магистратура и пр.). За годы исследования в проектах стали участниками более 1900 человек, в том числе 140 школьников психолого-педагогических классов, более 900 бакалавров, специалистов, более 120 магистров (11 профилей подготовки бакалавров, специалистов и 5 программ магистратуры в рамках УГСН 44.00.00), 223 педагога общеобразовательных школ, 233 преподавателя КГПУ им. В. П. Астафьева и СФУ, 136 представителей администрации организаций и служб управления образованием разного уровня, а также 87 граждан г. Красноярска – участников проектов «Родительский университет» и «Серебряный университет».

Личное участие автора в осуществление исследования с привлечением множества субъектов общего и педагогического образования заключается в построении им гуманитарной исследовательской программы, разработке комплексного дизайна исследования, проведении интервью с выпускниками, преподавателями и работодателями, инициации и разработке 18-ти проектов открытого педагогического образования, проведении их систематической рефлексии с участниками, разработке комплекса моделей и сценариев открытого педагогического образования, математического их представления, верификация на основе разработанных соискателем технических заданий и сценариев методических турниров.

Положения, выносимые на защиту

Первая группа положений. **Социокультурные предпосылки** (основания) разработки современной методологии, связанные с социокультурной динамикой представлений о педагогической деятельности и научных знаний о педагогическом образовании, определяющие изменение в понимании педагогического образования в русле постнеклассической культуры:

1.1. Социокультурная динамика *представлений о педагогической деятельности*, характеризуется:

- утверждением миссии педагогического образования как открытой социокультурной системы в поддержке устойчивого развития системы образования;

- новым представлением о результатах образования: сложность новых образовательных результатов школьников (проектно-исследовательских умений, критического мышления и т. д.) заключается в их интегрированном характере, что определяет необходимость проектирования образовательных пространств для достижения результатов усилиями команды, и, соответственно, меняет представление о педагогической деятельности как индивидуальной в педагогическом коллективе к пониманию педагогической деятельности как о коллективно-распределенной деятельности проектного типа;
 - возрастанием требований общества, предъявляемых к педагогу, к ответственности за нравственное воспитание нового поколения в ситуации глобального антропологического кризиса.
- 1.2. Социокультурная динамика *научных знаний о педагогическом образовании* характеризуется незавершенным переходом:
- от знаниевой к личностно-ориентированной парадигме педагогического образования, ориентированной на исследование педагогического образования с позиции личности обучающегося;
 - от отождествления педагогического образования с профессиональной педагогической подготовкой к раскрытию потенциала высшего педагогического образования как пространства становления у обучающихся (будущих педагогов) опережающих профессиональных компетенций и актуализации миссии университета в производстве нового педагогического знания, проведении актуальных исследований для системы общего образования и внедрения их результатов в школьную практику;
 - от институциональной организации системы непрерывного педагогического образования к экосистеме открытого педагогического образования, в которую включаются конкурирующие и сотрудничающие образовательные (и иные) организации и профессиональные сообщества.
- 1.3. Педагогическое образование в современных социокультурных условиях выступает открытой социокультурной системой становления педагога как профессионала в процессе его восхождения к авторской самоорганизуемой деятельности в сменяющихся учебно-профессиональных сообществах. Этот нелинейный незавершаемый процесс для личности не совпадает с временными и пространственными границами подготовки.

Вторая группа положений. **Методология исследования и проектирования открытого педагогического образования**, которая основывается на постнеклассической рациональности и идее приращения научного знания посредством разработки и конкуренции исследовательских программ:

- 2.1. *Постнеклассическое понимание педагогического образования как открытой саморазвивающейся непрерывно эволюционирующей сложной системы обуславливает использование постнеклассической методологии для своего изучения, требует рассмотрения его с позиции личности, включения его субъекта внутрь процесса исследования, что актуализирует применение качественных методов и исследовательской методики реконструкции личного опыта открытого педагогического образования, делает возможной гуманитарную исследовательскую программу открытого педагогического образования.*
- 2.2. *Моделирование является неотъемлемой частью конкретно-научного уровня методологии исследования педагогического образования в постнеклассической парадигме и имеет функцию изучения открытых систем и нелинейных процессов на динамических моделях-заместителях в реально разворачивающемся исследовании и/или проекте.*
- 2.3. *Методология проектирования локальных практик открытого педагогического образования как часть методологии исследования:*

2.3.1. *Принципы проектирования открытого педагогического образования обеспечивают исследование на материале разворачивающихся проектов (в действии): учет локального контекста, студентоцентрированный характер целеполагания – проектирование от образовательных результатов, востребованных современной системой общего образования; высокой гетерогенности коллективов; межпредметного содержания проекта; событийного характера проектируемой деятельности; диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств.*

2.3.2. *Сетевые стандарты деятельности базовых школ университетов: постнеклассическое понимание сетевых стандартов деятельности заключается в определении базовых процессов в сети, диапазона ролей и функций ее участников, процедур инициации проектов и принятия решений о их завершении, критериев оценки результативности и способов закрепления интеллектуального*

капитала участников сети, что позволит реализовать связку «прототип – прецедент – новый прототип».

Третья группа положений. **Основные положения концепции открытого педагогического образования**, раскрывающие авторское понимание педагогического образования с позиции личности педагога:

3.1. Характеристики открытого педагогического образования как нелинейного *процесса*:

Педагогическое образование, рассматриваемое с позиции личности, понимается как *нелинейный принципиально не завершаемый процесс*, протекающий в сменяющихся гетерогенных учебно-профессиональных сообществах, где возникает и фиксируется новое практикосообразное знание, *самоорганизующийся* по индивидуальной образовательной траектории через прохождение процедур независимой оценки для получения легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, представляет собой *восхождение* от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности.

Становление у обучающегося способности к самоорганизуемой педагогической деятельности, под которой понимается способность к проектированию и реализации авторской модели педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях, связана со *сменой ситуации профессионального развития*, специально конструируемой командой преподавателей университета и представителями сообществ практиков, в которой обучающемуся предстоит решать новые задачи, требующие восхождения к новому способу профессионального мышления (от задачного к проблемному, от ситуативного к надситуативному) и выбора новой роли (наблюдатель, член проектной команды, мастер, эксперт), принятия решения относительно своего профессионального будущего, а также демонстрации результатов готовности к профессиональной деятельности в профессиональном сообществе.

Планируемыми результатами открытого педагогического образования являются востребованные современным общим образованием профессиональные компетенции: педагогическое проектирование, педагогический дизайн; надпрофессиональные навыки: командная работа в междисциплинарных проектах, самообразование и саморазвитие; личностные качества: толерантность к неопределенности, креативность.

- 3.2. *Закономерности*, установленные при функционировании локальных систем, отдельных практик открытого педагогического образования:
- а) *прецедентности развития локальных систем* открытого педагогического образования: возникновение практик открытого педагогического образования носит нелинейный характер, определяется личной инициативой лидеров науки и школьной образовательной практики;
 - б) *дискретности* открытого педагогического образования: время существования учебно-профессионального сообщества (его проекта) ограничено и зависит от степени его гетерогенности, от уровня академической свободы в совместной деятельности, регулирования вопросов интеллектуальной собственности и управленческих компетенций лидера;
 - в) *эмоционального измерения открытого педагогического образования*: степень вовлеченности студентов и преподавателей в открытое педагогическое образование повышается при усилении событийности форматов взаимодействия и снижается при нарастании монотонии деятельности;
 - г) *социального и профессионального капитала открытого педагогического образования*: результативность открытого педагогического образования зависит от плотности социальных связей внутри учебно-профессионального сообщества, степени готовности профессионалов выступить наставниками и экспертами;
 - д) *позиционной динамики* в открытом педагогическом образовании: субъектная позиция студента и преподавателя является динамическим образованием, включает в себя диапазон возможных ролей (наблюдатель, член проектной команды, мастер, наставник, эксперт), которые проявляются в конкретных проектах и определяют траекторию восходящего движения обучающегося к самоорганизуемой педагогической деятельности. Условием формирования субъектной позиции студента и преподавателя является педагогическая стратегия содействия образованию, заключающаяся в совместном проектировании с обучающимся и сообществами практиков профессионально-образовательных пространств и индивидуальных маршрутов самоорганизуемого движения в них в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ.

Четвертая группа положений. **Критерии результативности и риски открытого педагогического образования:**

4.1. *Критерии результативности локальных практик* открытого педагогического образования:

Признаки способности к самоорганизуемой педагогической деятельности у *студента* (выпускника): переход от задачного к проблемному типу анализа педагогической действительности, разработка проекта по разрешению проблемы на основе надситуативной (опережающей) логики, привлечение личностных ресурсов и социального капитала организаций, профессиональных сетей для его реализации, рефлексия успешности проекта и принятие обоснованных решений в области профессионального и личностного развития.

Переход *преподавателей* от стратегии преподавания к стратегии содействия образованию личности, которая заключается в признании приоритета учения над обучением. Признаком перехода к стратегии содействия является децентрация педагога в образовательном процессе, применение педагогических технологий поддержки самостоятельной деятельности обучающихся.

Появление нового практикосообразного педагогического знания в *учебно-профессиональных сообществах*, его капитализация и результативное применение в педагогической деятельности, приводящее к позитивной динамике субъективных и объективных оценок качества образования в тех системах, где осуществляют профессиональную деятельность участники учебно-профессиональных сообществ.

4.2. *Риски* функционирования открытого педагогического образования связаны с сопротивлением участников педагогического образования изменениям, а также с открытостью и неравновесностью системы, что отражается, с одной стороны, в неготовности школ включать выпускников университета в проектную деятельность, с другой стороны – с естественным нарастанием фиктивности инновационной деятельности в учебно-профессиональных сообществах, что, в свою очередь, обостряет риски высокой конкурентоспособности выпускников открытого педагогического образования и приводит их к уходу из профессии. *Управленческие стратегии преодоления рисков* основаны на диверсификации моделей взаимодействия университета и базовых школ и применении ситуационной модели лидерства в управлении на уровнях от университета до дисциплины основной образовательной программы, что позволяет формировать в учебно-профессиональных сообществах авангардные проектные группы педагогов – носителей компетенций

опережения, готовых выступать в практиках открытого педагогического образования в ролях наставника, мастера, эксперта.

Научная новизна исследования

- Обосновано и введено новое постнеклассическое понимание педагогического образования с позиции личности обучающегося как нелинейного принципиально незавершаемого процесса восхождения личности от рефлексии школьного опыта к самоорганизуемой педагогической деятельности в сменяющихся (учебно-) профессиональных сообществах.
- Определена сущность социокультурной динамики представлений о педагогической деятельности как многофункциональной авторской деятельности в педагогическом коллективе и динамики научных знаний о педагогическом образовании, заключающейся в незавершенном переходе к личностно-ориентированной и экосистемной парадигме, требующей новой методологии для его изучения.
- Разработана гуманитарная исследовательская программа на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологическом уровне на основе синергетического, антропологического и социально-конструктивистского подходов, позволяющих исследовать педагогическое образование как сложный гуманитарный феномен диалогической природы, основываясь на принципах постнеклассической рациональности.
- Разработан дизайн исследования на основе качественной методологии путем модификации методов обоснованной теории и реконструкции инновационного опыта, а также способы представления достоверного научного знания об открытом педагогическом образовании как феномене и методе.
- Выведены закономерности функционирования локальных практик открытого педагогического образования, характеристики субъектной позиции студента и преподавателя, критерии результативности как ядро концепции открытого педагогического образования.
- Разработана и математически описана динамическая модель открытого педагогического образования, основанная на функционально-ролевом сетевом взаимодействии будущих и действующих педагогов в профессиональном сообществе.

Теоретическая значимость

- Углублены знания о гуманитарных исследовательских программах в педагогике, проектируемых в постнеклассической парадигме, которые ориентируют на качественные методы, позволяют синтезировать

системно-синергетический, социокультурный и антропологический исследовательские подходы на основе понимания педагогического образования как сложного гуманитарного феномена диалогической природы.

- Впервые обоснованно разведены понятия педагогического образования и подготовки будущего педагога по движущим силам и планируемым результатам, где педагогическое образование, не совпадающее в своей событийной организации с временными и пространственными границами подготовки, понимается как открытое образование университетского типа, нацеленное на становление востребованных временем профессиональных компетенций, надпрофессиональных навыков, развитие личностных качеств, протекающее у личности по индивидуализированной траектории в сменяющихся учебно-профессиональных сообществах, в которые педагог стремится войти путем подтверждения легитимности на занятие педагогической деятельностью, а подготовка – институционально закрытым ступенчатым процессом формирования готовности к профессиональной деятельности по типовому учебному плану с оценкой результатов по образовательному стандарту.
- Получено новое знание о сущности педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса в открытой социокультурной системе, дополняющее классическую и неклассическую трактовку характеристиками процесса становления самоорганизующейся педагогической деятельности педагога в учебно-профессиональных сообществах, сопровождающееся позиционной динамикой от наблюдателя, участника проекта до мастера, эксперта.
- Расширены представления в педагогической науке о методологии проектирования педагогического образования как неотъемлемой части исследования в постнеклассической парадигме путем применения проектирования прецедентов и динамического моделирования в действии.
- Доказана результативность применения качественной методологии (метода реконструкции инновационного опыта и обоснованной теории) в разработке педагогической теории открытого педагогического образования.

Практическая значимость результатов исследования – разработанный комплекс динамических моделей открытого педагогического образования, апробированный в виде включенной педагогической интернатуры как сетевого модуля ОПОП по направлениям 44.03.01, 44.03.02

и 44.03.05, позволил повысить трудоустройство выпускников, а сетевые стандарты взаимодействия с базовой школой университета повлияли на устойчивый рост заказов от образовательных организаций на проекты бакалавров и магистров в рамках выпускных квалификационных работ и закрепление форматов демонстрационных экзаменов как эффективных форм независимой оценки, что может быть использовано при реализации программ взаимодействия педагогических университетов с региональными органами управления образованием.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены целостностью и структурной непротиворечивостью гуманитарной исследовательской программы, методологической обоснованностью положений, адекватностью применяемых методов предмету, цели и задачам исследования, включенностью автора исследования в реконструкцию опыта; сочетанием качественного и количественного анализа данных; длительностью проведения исследования. Новое знание проверено на применимость в локальных практиках открытого педагогического образования в Красноярском крае, в КГПУ им. В. П. Астафьева, в СФУ, в МГПУ (г. Москва), ГрГУ им. Янки Купалы (Беларусь). Получены экспертные заключения ФУМО УГСН «Образование и педагогические науки» на 11 модульных ОПОП, включающих модуль «Педагогическая интернатура» как ведущего прототипа открытого педагогического образования. Отдельные научные результаты были получены в рамках проектов, поддержанных по результатам положительной научной экспертизы грантами РГНФ, РФФИ, ККФН, получили статусы Федеральных инновационных площадок Министерства образования и науки РФ.

Апробация и внедрение полученных результатов проходили в виде докладов на международных и всероссийских конференциях: Международная научно-практическая конференция «Университет, открытый регионам: Инновационные механизмы взаимодействия педагогического вуза и регионов», РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, 2022 г., VIII Международный форум по педагогическому образованию КФУ, г. Казань, 2022 г., V Всероссийские Герценовские чтения «Педагогическая наука в информационном обществе», РГПУ им. А. И. Герцена, 2022 г., Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: история становления, тенденции развития» 100-летию МПГУ, Москва, 2021 г., VII Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогическая наука и современное образование», РГПУ им. А. И. Герцена, 2020 г., XXVII Всероссийская конференция «Практики

развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада» Красноярск, 2020 г., Международная научно-практическая конференция «Социальное партнерство в образовании: опыт, инновации, развитие», Монголия, Улан-Батор, 2020 г., выступлений на методологических семинарах и научно-практических конференциях в НИУ ВШЭ, ИТМО, в РГПУ им. А. И. Герцена, ГрГУ им. Янки Купалы, МПГУ, МППГУ, МГПУ, СФУ. Внедрение в виде методологических и проектных семинаров в региональной системе образования Красноярского края, в рамках муниципального проекта «Педагогические кадры г. Красноярска», в виде проектов Программ стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева, форсайт-сессиях департамента СПО в МГПУ, методологических семинаров для аспирантов по специальности 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования, разработки 18-ти ОПОП бакалавриата и магистратуры в КГПУ им. В. П. Астафьева по ФГОС 3++, сетевой магистратуры КГПУ-СФУ 44.04.02 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Инженерное образование».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения (353 страницы, содержит 23 таблицы, 15 рисунков), списка литературы (338 источников, из них 55 на иностранном языке) и приложений (17).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность диссертационного исследования, сформулирована научная проблема, гипотеза, поставлены цель и задачи, обозначены методология и методы исследования, источниковая база, этапы; раскрыты теоретические основы, сформулированы защищаемые положения, представляющие основные научные результаты диссертационного исследования, их научная новизна, теоретическая и практическая значимость, способы апробации и верификации.

В первой главе «Социокультурные и теоретико-методологические предпосылки разработки гуманитарной исследовательской программы педагогического образования» приведены результаты решения комплекса задач по разработке гуманитарной исследовательской программы современного педагогического образования на основе анализа социокультурной динамики педагогической деятельности и педагогического образования, отраженной в теории и практике педагогического образования в РФ и за рубежом в виде идеи открытости.

В первой части нашей гипотезы мы предположили, что современная социокультурная ситуация (с 1990-х гг. XX века) характеризуется постоянной нарастающей динамикой представлений о педагогической

деятельности и образовании, что связывали с характерной для постиндустриального общества префигуративной культурой (М. Мид) и цифровизацией всех сфер жизни, меняющих представление о педагоге (школе, университете) как монополисте знания. В результате контент-анализа научных публикаций, отчетов российских и международных (с участием РФ) организаций АСИ, ЮНЕСКО, ОЭСР, GELP были обнаружены свидетельства социокультурной динамики в представлениях о педагогической деятельности и образовании:

- смена доминанты в педагогической деятельности от преподавания к организации и поддержки учения в гетерогенных группах;
- формирование представлений об образовательной экосистеме формального и неформального образования как доминирующем образе образования будущего;
- повышение роли универсальных компетенций и новых грамотностей как результатов общего образования и связанный с этим переход от модели, центрированной на уроке к модели, центрированной на ученике;
- рост общественных ожиданий от педагога, как мультипрофессионала, владеющего и непрерывно осваивающего новые центрированные на поддержке учения информационно-коммуникационные образовательные технологии в ситуации расширяющегося онлайн-обучения;
- признание коллективной работы учителей, их сообществ ключевым фактором повышения качества образования;
- возложение на педагога высокой ответственности за нравственное воспитание нового поколения в ситуации глобального антропологического кризиса (Положение на защиту 1.1.).

Были обнаружены характеристики нового дидактического концепта (С. В. Иванова), наиболее конгруэнтного постиндустриальному обществу, который тяготеет к парадигме т. н. «гибридной педагогики», сочетающей аналоговые и цифровые форматы, реальное образовательное пространство и виртуальное; формальное и неформальное образование; постоянные учебные группы и учебные сообщества; междисциплинарность и монодисциплинарность, что требует создавать условия для нелинейного развития обучающегося в образовательном процессе, диалогического взаимодействия, совместного конструирования знания с обучающимися.

При этом на основании материалов международных исследований TALIS 2013, 2018 гг. выяснилось, что проблема педагогического корпуса осознается во всех странах в связи с высокой ротацией кадров и не удовлетворяющим работодателей и самих педагогов качеством подготовки. В исследовании принимается в качестве объективно существующей реальности

тот факт, что абитуриенты педагогических направлений подготовки, не являющиеся в массе высокомотивированными на педагогическую деятельность (А.М. Гендин, В. С. Собкин), которые, как поколение, выросли в ситуации пандемии, антропологического кризиса, геополитического сдвига, имеют как негативные, так и позитивные черты общества постмодерна: они высокочувствительны к социальным и экологическим проблемам, креативны, мобильны и одновременно эгоцентричны и прагматичны, зависимы от виртуального общения и виртуального потребления (видеоконтента, игр и т. д.), при этом, в отличие от педагогов старшего возраста, они более позитивно относятся к сочетанию онлайн и аудиторных занятий, классического и открытого образования.

Открытость педагогического образования в исследовании рассматривается в отношении следующих его элементов: образовательного пространства, образовательного маршрута, содержания образования и оценки. Открытое образование обеспечивает выход на места встречи с профессиональной реальностью, включение других субъектов (стейкхолдеров) на этапе проектирования образовательных программ, в процессе их реализации и оценки результатов. В отношении студента создается возможность освоения содержания образования (его глубины, профильности, междисциплинарности) в разных масштабах и маршрутах в зависимости от проявленной субъектности, а также возможность включения в индивидуальные достижения результатов формального, неформального и информального образования, полученного обучающимся в других институтах, сообществах, иных форматах.

Обратившись к анализу теории и практики педагогического образования, построенного на идее открытости, мы обнаружили путем кластеризации диссертационных исследований, коллективных монографий ведущих научных школ и исследовательских коллективов университетов РФ 1990–2021 гг., что педагогическое образование исследуется как открытая, ориентированная на запросы работодателей система непрерывного педагогического образования, выстроенная ступенчато на довузовском, вузовском и поствузовском этапах становления профессионально-педагогической деятельности (Н. К. Сергеев, Э. В. Балакирева, З. М. Большакова, М. В. Николаева, Е. М. Ибрагимова, Г. А. Игнатьева), находящаяся в процессе непрерывной модернизации и под влиянием социокультурных изменений педагогической профессии (В. А. Болотов, Ю. Б. Дроботенко, Е. В. Пискунова); содержание профессиональной подготовки, отождествляемой с педагогическим образованием, строится в компетентностном и профессиологическом подходе, но признается

необходимость перехода к личностно-ориентированной и смысловой парадигме (Л. Б. Соколова, И. О. Ганченко, Е. Н. Дмитриева) и построению педагогического образования как университетского, не сводимого к профессиональной подготовке (А. П. Тряпицына, С. А. Писарева).

На материале методических руководств по организации производственной практики 11 университетов США, Англии, Канады, Австралии и рефлексии опыта обучения в педагогическом колледже, университете и академии постдипломного образования ФРГ; в рефлексии опыта организации профессиональных чемпионатов Worldskills Russia, интервью с наставниками (компатриотами) и участниками в 2017–2019 гг. были обнаружены следующие ключевые модели реализации идеи открытости: *педагогическая интернатура* (во всем культурном разнообразии практик) и *профессиональные чемпионаты по педагогическим компетенциям* (кейс-чемпионаты, хакатоны, включая варианты демонстрационных экзаменов).

Педагогическая интернатура в англоязычных странах (референдарият в ФРГ, вторая фаза подготовки во Франции), представляет собой сетевую программу входа в профессию по завершению первого этапа обучения в педагогическом вузе в сотрудничестве (под руководством) с региональным министерством образования на основе профессиональных стандартов. В качестве ключевых элементов модели выделены стажировка, наставничество, самостоятельное исследование, открытые поддерживающие семинары на базе школы и вуза, ведение портфолио, сертификационный экзамен как допуск в профессию. Переходной моделью интернатуры является общественная практика Молодежных профессиональных педагогических игр (Красноярский край), усиливающая социально-психологический аспект входа в профессию через принадлежность к профессиональному сообществу и продвижение в статусе от участника к тренеру лиги. Анализ практики профессиональных чемпионатов и производных от них демонстрационных экзаменов показал роль экспертов-работодателей в формировании стандартов, разработке кейсов, проведении процедур на современном школьном оборудовании, выдачи компетентностного профиля конкурсантам/выпускникам, что само по себе имеет обоюдное обучающее воздействие в сообществе вузовских и школьных преподавателей.

В результате выявлена специфика педагогического образования как открытой непрерывно эволюционирующей социокультурной системы, компонентами которой выступают профессиональные и образовательные стандарты, образовательные программы и организации, их реализующие, службы и органы управления образованием, неформальные социальные

институты и сообщества практиков, обеспечивающие получение личностью в процессе самостоятельного движения по индивидуальной образовательной траектории и прохождении процедур независимой оценки легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, а также создающие возможность для получения ею профессиональных компетенций, надпрофессиональных навыков, развития востребованных личностных качеств в процессе непрерывного профессионального и личностного роста, что востребует постнеклассическую методологию его изучения (Положение на защиту 1.2.). Исследования же последних 30 лет в области педагогического образования проводятся на классической и неклассической методологии, недостаточно фокусируют внимание на видении педагогического образования с позиции личности.

Обращение к характеристикам постнеклассической рациональности (контекстуальность, конструктивность, культурозависимость, консессуальность, принципиальная человекомерность получаемого знания) и идеям приращения научного знания посредством конкуренции исследовательских программ (И. Лакатос), позволило обосновать применение исследовательской программы педагогического образования путем последовательного восхождения по уровням методологии (Э. Г. Юдин). Открытость системы и нелинейность исследуемого процесса педагогического образования определили выбор общенаучной стратегии на основе постулатов синергетики, а конструктивизм как общенаучная методология определен исходя из характеристик получаемого нового знания о педагогическом образовании: оно должно быть получено в научно-педагогическом сообществе, сконструировано его представителями, согласовано и проверено на применимость.

Мы принимаем в качестве исходного постулат, что педагогическое образование (а не подготовка) случается в моментах диалога будущего педагога с другим педагогом, членом профессионального сообщества, выполняющего роль наставника, мастера, эксперта. Педагогическое образование как объект исследования приобретает тогда характеристики *гуманитарного феномена диалогической природы* (Ю. В. Сенько), что обосновывает, во-первых, гуманитарность исследовательской программы (Положение на защиту 2.1.), а также делает возможным применение комплекса системно-синергетического, социокультурного и антропологического подходов к исследованию.

Исследовательская программа на данном этапе задается структурой исследовательских вопросов, позволяющих очертить феномен открытого

педагогического образования (далее также – ОПО): Каковы сущностные характеристики ОПО в постнеклассическом понимании феномена? Каковы критерии результативности ОПО? Как меняются позиции субъектов в ОПО? Каковы принципы проектирования и функционирования локальных практик ОПО? Каковы закономерности ОПО как педагогического процесса: что обуславливает его возникновение, каковы условия его эффективности? Где границы применения концепции ОПО? Фокус исследования «внутри» феномена с позиции личности педагога на технологическом уровне методологии требует разработки дизайна исследования на основе качественных методов и процедур.

В итоге на первом этапе исследования были определены предпосылки разработки гуманитарной исследовательской программы педагогического образования: *социокультурные*, связанные с динамикой представлений о педагогической деятельности и образовании в постиндустриальном обществе, протекающих в образовательных экосистемах, *теоретические*, отражающие незавершенность перехода в исследованиях педагогического образования к изучению его как феномена с позиции личности педагога, и *методологические*, показывающие возможность его изучения как сложного гуманитарного диалогического феномена на принципах постнеклассической рациональности и ресурсами качественных методов.

Во второй главе «Постнеклассическая методология исследования педагогического образования» приведены результаты применения гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования.

Первым шагом явилась разработка соответствующего гуманитарной исследовательской программе комплексного дизайна исследования, который определялся по следующему алгоритму в соответствии с пониманием педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса, существующего при этом как открытая система, а также с точки зрения понимания вида получаемого знания как социально конструируемого коллективом исследователей, имеющих опыт совместного проектирования открытого образования (Таблица 1).

Таблица 1 – Алгоритм определения типа дизайна исследования

Структурирующий вопрос	Исследовательская позиция	Тип дизайна (исследовательская тактика)
Что будет изучаться	Опыт разворачивания проектов в сообществах (процесс)	Дизайн на основе реконструкции опыта
Зачем будет изучаться	Построение теории (Концепции открытого педагогического образования)	Дизайн на основе обоснованной теории

Источники данных	Мнения, смыслы, оценки участников проектов, т. н. «рождающиеся в исследовании» данные	Дизайн на основе качественных данных
Как будут верифицироваться данные	Профессиональным сообществом (консенсус)	Дизайн на основе сотрудничества (Action Research)

Процедурно дизайн исследования на основе постнеклассической методологии был построен нами на основе комплекса качественных методов исследования: открытого, осевого, избирательного и теоретического кодирования, ситуационного анализа по методу обоснованной теории (grounded theory), доработанной нами методики реконструкции инновационного опыта (Г. Н. Прозументова), глубинного полуструктурированного интервью с участниками проектов (студентами, преподавателями, администрацией вуза, директорами и учителями школ) в очном и онлайн-формате, фокус-групп студентов-интернов, контент-анализа видеозаписей интервью и дневниковых записей автора диссертации – руководителя и соруководителя проектов 2007–2022 гг. База исследования составила более 1900 человек за это время, представляет всех субъектов открытого педагогического образования: школьников психолого-педагогических классов, студентов, преподавателей, работодателей, администрации вузов.

Материал интервью с участниками совместных проектов вовлекался поэтапно в постоянное сравнение и присвоение ему категорий (Таблица 2) для дальнейшего конструирования ситуационных карт каждого прецедента (А. Кларк). Мы предположили, что члены проектных групп, запускающих в свое время прецеденты открытого педагогического образования, смогут предоставить больше информации, чем преподаватели, которые занимали пассивную позицию в процессах модернизации в университете, а наиболее важными носителями данных являются выпускники университета, вовлеченные в новые практики, принявшие участие в событиях, сопровождавших внедрение идеи открытости. Среди них нас интересуют особенно те, кто признан профессиональным сообществом как представители новой авангардной группы учителей. Однако мы должны были принять на вооружение процедуру отбора как типичных траекторий педагогического образования, так и «экстремальных», например, педагогической магистратуры после экономического бакалавриата.

Таблица 2 – Комплексный дизайн исследования феномена открытого педагогического образования

	Кодирование				Моделирование
	Открытое	Осевое	Избирательное	Теоретическое	

Этап реконструкции опыта	Феноменология прецедента	Смысловая локализация	Аналитическое обобщение устойчивых признаков	-	-
Методы сбора данных/ процедуры	Неструктурированное (свободное) интервью; дневниковые записи	Глубинное интервью	Полуструктурированное (тематическое) интервью	Абстрагирование	Action Research
Промежуточный результат	Связи кодов, категории	Первичная ситуационная карта прецедента, темы	Смысловая карта Ядерные категории	Элементы концепции	Модель, сценарий

Доработанная в соответствии с целями исследования, соотношенная со стратегией исследования методика реконструкции инновационного опыта (Г. Н. Прокументова) предполагала следующие шаги. 1. *Феноменологическое описание* самим участником ситуации (прецедента), а именно: позиций (ролей) участников событий, этапов жизненного цикла проекта, точек бифуркации. 2. *Построение контекста исследования* (или смысловая локализация): здесь нас волновали условия возникновения случая (прецедента), история возникновения идеи, инициативы, осознания проблемы; установление фактов, их отдельных эмпирических признаков и эффектов событий проекта, которым участники придают личностный смысл, являющихся преодолением закрытости педагогического образования. 3. *Аналитическое обобщение*: выделение устойчивых эмпирических признаков изменения практики, отвечающей принципам открытого педагогического образования.

Первичное открытое кодирование сменялось построением связей-осей между кодами, а затем, на этапе избирательного кодирования, установлением ключевых тем – ядерных категорий концепции, чья частота употребления доказывала неслучайность высказывания. Мы смогли подойти в результате глубинных интервью к таким темам-категориям как характеристики субъектности преподавателя, студента, наставника – категория «педагогическая пассионарность», дискретность и локальность практик открытого педагогического образования – категория «жизненный цикл проекта», значение интеллектуального и социального капитала проектных групп в устойчивости проектов – категория «капитал проекта» и т. д.

Гайд полуструктурированного интервью предполагал на этом этапе следующие ключевые вопросы: «Чем отличаются те, кто делал с Вами проект? / Почему одни включаются, а другие нет?» (тема «Участники»);

«Когда закончится проект? / Почему исчезла гуманитарная практика?» (тема «Жизненный цикл проекта»); «Что изменилось в программе после проекта? Что перенесли / перенесете в новые проекты из опыта? (Тема «Капитал проекта»).

Разработка ситуационных смысловых карт на этапе избирательного кодирования предполагала постоянное сравнение кодов и аналитическую работу с ними. Карта ситуации или прецедента включала в себя «человеческие и нечеловеческие» (по терминологии А. Кларк) элементы: люди, события, организации, дискурсы, мнения, отношения, идеи, оценки, пространства, общественные настроения и т. д. (Таблица 3).

Таблица 3 – Пример первичной ситуационной карты «Демонстрационный экзамен»

Категории	Коды – оси
Ключевые события	открытый чемпионат WSR, «серебро» на WSR в Москве, демозкзамен в пандемию (пространство школы или видео); прецедент «троечника» - лучший урок на экзамене
Участники	первые 10 студентов – вошли в историю факультета; отличники не все пошли в школу
Личности-акторы	декан, завуч-преподаватель, первый наставник WSR
Дискурс на темы	«Кто эксперты», «Стандарт заданий», «Энергозатратность», «Изменение программ после экзамена»
Идеи, смыслы	экзамен как сцена или как обратная связь; процесс подготовки к экзамену важнее результата
Острая проблема	отбор на входе в экзамен; последний экзамен без работодателей – независимая оценка под вопросом; нужна школа-полигон для тренировок

Избирательное кодирование и ситуационный анализ привели к возможности картирования пространства открытого педагогического образования с позиции личности, к выделению прецедентов, в которых участники интервью отмечают проявление смыслов педагогического образования: А) Выбор педагогической профессии»; Б) Педкласс: первые пробы; В) Встреча с мастером; Г) Практика vs Пединтернатура; Д) Профессиональный конкурс; Е) Демонстрационный экзамен; Ж) Собеседование при приеме на работу; З) Адаптация в педколлективе школы; И) Свой проект; К) Неформальное образование: образовательные платформы, методические сообщества; Л) Продолженное образование: педагогическая магистратура/ аспирантура/ переподготовка; М) Репетиторство/ Работа по совместительству в частных организациях.

Соотнесение личностной значимости ситуаций-событий по условно выбранной нами 10-бальной шкале и времени их встречи у пяти респондентов, наблюдаемых нами в лонгитюдном формате с 10 класса

школы до аспирантуры, позволяет увидеть нелинейность и дискретность возникновения субъективно значимых ситуаций в незавершаемом движении (будущего) педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности (Рисунок 1). Новое понимание дает нам основание определить педагогическое образование, рассматриваемое с позиции личности педагога, как нелинейный принципиально не завершаемый процесс, самоорганизующийся по индивидуальной образовательной траектории как восхождение от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности, протекающий в сменяющихся гетерогенных учебно-профессиональных сообществах. (Положение на защиту 3.1.).

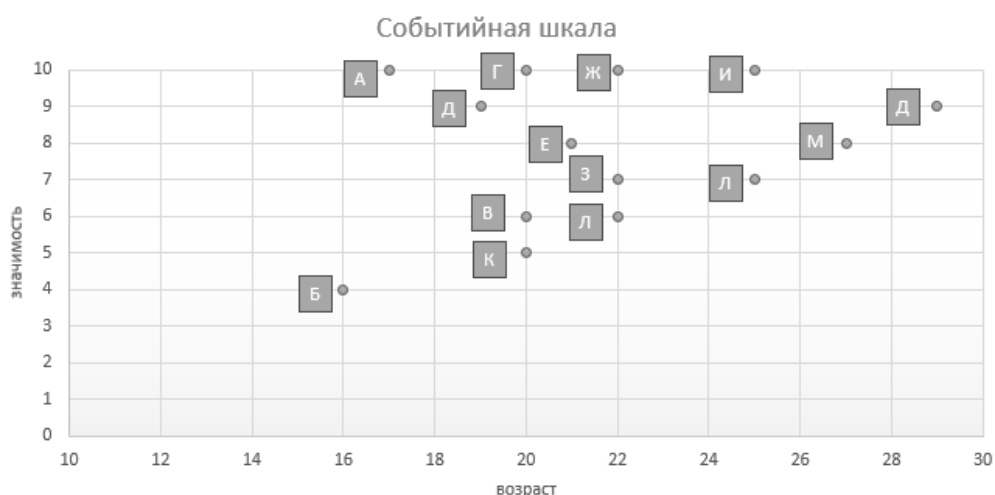


Рисунок 1. Топология ситуаций педагогического образования с позиции личности педагога

Реконструируемые в интервью прецеденты открытого педагогического образования и смыслы, которые придавали этим событиям участники, позволили выделить его закономерности. Алгоритм выявления закономерностей в нашем исследовании предполагает несколько траекторий, но все они в противоположность классической методологии исходят из обнаруженных в личном опыте взаимосвязей данных, которые подтверждаются предварительным или последующим ситуационным анализом, повторяемостью прецедентов, проверяются на применимость как модели, но главное – в виде теоретического заключения согласуются в коллективе ученых на право называться закономерностью, а также включаются в рамки гуманитарной исследовательской программы путем нахождения аналогий в описанных в профессиональной научной литературе теориях. Выделены атрибутивные закономерности: *прецедентности развития* локальных систем открытого педагогического образования и *дискретности* открытого педагогического образования; закономерности

обусловленности: дискретности открытого педагогического образования и *эмоционального измерения* открытого педагогического образования; закономерности эффективности: *социального и профессионального капитала* открытого педагогического образования и *позиционной динамики* (Положение на защиту 3.2.). Прецедент (С. М. Зверев, В. И. Слободчиков) – цель и результат проектирования инновационной практики, рождающейся по личной инициативе лидеров вузовской науки и/или школьной образовательной практики, т. н. *пассионариев*. На примере проектов-прецедентов «Первый городской педагогический хакатон для новой школы», «Серебряный университет», «Учитель для поколения Z» путем реконструкции с участниками замысла и истории разворачивания проекта было выявлено, что время существования проекта и его команды ограничено и зависит от степени ее гетерогенности, от уровня академической свободы в совместной деятельности, регулирования вопросов интеллектуальной собственности и управленческих компетенций лидера. Таким образом, открытое педагогическое образование в своем развитии как социокультурная система приобретает характеристики прерывности (дискретности), прецедентности, а характеристики членов проектной команды и особенности их взаимодействия в процессе проектирования и последующего конструирования нового знания, подлежащего тиражированию, определяют жизненный цикл проекта.

Характеристики общения и деятельности участников проектов, способствующих их эффективному протеканию и результативному завершению, связывались с кодами «педагогическая пассионарность» и «командность», т. е. с качествами содержательного лидерства, со способностью поддерживать атмосферу сотрудничества в команде, быть продуктивными в порождении и развитии новых идей, нести ответственность за развитие проекта, что соотносится с субъектностью. Позиция студента и преподавателя является динамическим образованием, включает в себя диапазон возможных ролей (наблюдатель, участник – член проектной команды, мастер, эксперт), которые проявляются в конкретных проектах в процессе восходящего движения обучающегося к самоорганизуемой педагогической деятельности (Положение на защиту 3.1.). В ситуационных картах прецедентов были выявлены и другие «игроки» открытого педагогического образования: администрация вуза, работодатели, которые оказывали существенное влияние на успешность проектов. Профессиональный капитал членов учебно-профессионального сообщества, понимаемый как сосредоточение профессиональных компетенций и людей, готовых делиться ими в режиме демонстрации (мастер), обучения на рабочем

месте (наставник) или независимой оценки (эксперт), является определяющим условием успешного запуска открытого педагогического образования. Снижение уровня профессионального капитала личности было связано со снижением социального капитала сообщества, т. е. с более низким уровнем доверия и стремления к сотрудничеству в образовательной организации, в региональной системе образования в целом, что является серьезным риском функционирования педагогического образования, понимаемого как открытая система. Была также установлена зависимость степени вовлеченности студентов и преподавателей в открытое педагогическое образование от форматов взаимодействия: она повышается при усилении событийности и снижается при нарастании монотонности деятельности, что позволило поставить задачу описания и ранжирования рисков на основе реконструкции неудавшихся проектов (завершившихся до получения продукта, развивавшихся не по замыслу и т. д.).

1 ранг принадлежит риску сопротивления инновациям со стороны преподавателей, студентов и работодателей, 2 ранг – рискам фиктивности проектной деятельности, 3 ранг – рискам высокой конкурентоспособности выпускников открытого педагогического образования на рынке труда, связанным с рекрутингом инициативных студентов с развитыми проектными компетенциями со стороны бизнеса.

Предупреждение и нивелирование рисков, которые в исследовании признаны потенциально высокими, связаны с реализацией третьей миссии университета в «обществе знания»: принятие управленческой стратегии по созданию авангардных групп преподавателей и студентов в качестве коллективного субъекта – агента изменений в региональной системе образования с университетом в ее центре (Положение на защиту 4.2.)

В итоге применения метода обоснованной теории (последовательном кодировании от открытого до теоретического) оформилось ядро концепции открытого педагогического образования (Рисунок 2): в ней постнеклассическое понимание педагогического образования детерминирует способы определения закономерностей открытого педагогического образования, рисков функционирования и принципов проектирования локальных практик. Закономерности определяются исходя из понимания педагогического процесса с позиции личности как нелинейного, незавершаемого самоорганизуемого процесса. Риски педагогического образования определяются его пониманием как открытой системы, находящейся в постоянном взаимодействии с внешней средой и в состоянии неравновесия, при этом риски и закономерности находятся во взаимном влиянии, позволяя при проведении дальнейших исследований в рамках

программы дополнять их понимание в зависимости от новых данных в успешных и неуспешных проектах.

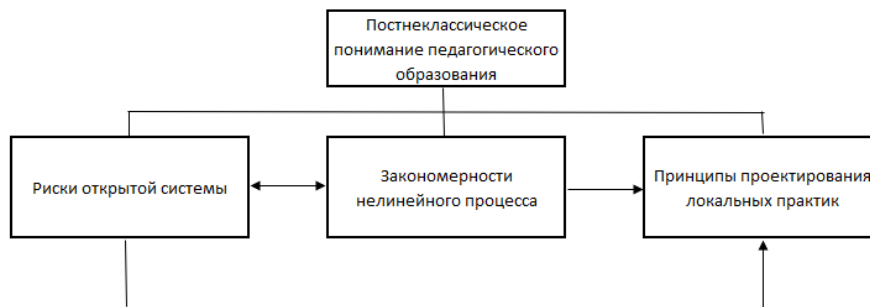


Рисунок 2. Ядро концепции открытого педагогического образования

Открытое педагогическое образование как самоорганизующаяся полисубъектная система подлежит проектированию только в ее локальных практиках, что требует прояснения постнеклассического понимания проектирования. Построение комплексного дизайна исследования позволило в реконструируемых проектах обнаружить качественные данные о педагогическом образовании как восходящем движении личности педагога к авторской самоорганизуемой педагогической деятельности, протекающем по закономерностям, связанным с особенностями функционирования учебно-профессиональных сообществ. Проверка нового знания на достоверность, согласно постнеклассической рациональности, требует продолжения исследования в виде разработки методологии проектирования локальных практик, их описания в динамических моделях и обнаружения фактов результативности применения.

В третьей главе «Верификация результатов исследования педагогического образования» решаются задачи обоснования постнеклассической методологии проектирования открытого педагогического образования как части методологии исследования, выделяются принципы проектирования локальных систем, приводятся результаты разработки комплекса динамических моделей проектирования открытой системы и нелинейного процесса открытого педагогического образования, реализованных под руководством автора диссертации в 2018–2022 гг. в виде локальных практик.

Постнеклассическое понимание проектирования в нашем исследовании тяготеет к той линии научной дискуссии о содержании понятия методологии в педагогике, в которой методология проектирования является неотъемлемой частью единой методологии педагогики как науки, а проектные исследования

– отдельной исследовательской стратегией (О. В. Трахтенберг, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, Е. С. Заир-Бек). Методология проектирования рассматривается нами как разработка наиболее общих оснований проектирования системы деятельности студента, преподавателя (команды преподавателей), работодателей в открытом педагогическом образовании, позволяющих получить в непосредственно разворачивающихся проектах актуальные знания о профессиональной реальности. Важнейшими из элементов методологии будут являться принципы проектирования локальных практик, включающие в себя в том числе требования к субъектам открытого педагогического образования.

Были обоснованы с позиции постнеклассической методологии и апробированы под руководством автора диссертации в опыте регионального университета следующие *принципы проектирования локальных практик открытого педагогического образования*: студентоцентрированный характер целеполагания (проектирование от образовательных результатов, востребованных современной системой общего образования); принцип учета локального контекста; принцип высокой гетерогенности коллективов; принцип событийного характера проектируемой деятельности; межпредметного содержания проекта; событийного характера проектируемой деятельности; принцип диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств (Положение на защиту 2.3.1).

Эти принципы определены исходя из конструктивистки ориентированной логики получения нового знания: личностно-окрашенного, наполненного смыслами, которые разделяются взаимно значимыми для себя людьми референтного учебно-профессионального сообщества. Чем более гетерогенным является сообщество, тем больше возможностей столкновения с разными способами профессиональной деятельности, тем больше возможностей для становления профессиональной идентичности, стремления сформировать индивидуальный (авторский) стиль деятельности. Межпредметные проекты, разворачивающиеся в сообществе участников с разными позициями и ролями, позволяют достичь результатов образования, которые востребованы новой школьной реальностью, такие как профессиональные компетенции: педагогическое проектирование, педагогический дизайн; надпрофессиональные навыки: командная работа в междисциплинарных проектах, самообразование и саморазвитие; личностные качества: толерантность к неопределенности, креативность.

Включение обучающегося еще на этапе студенчества в разнообразные реальные, востребованные региональной школьной практикой проекты,

занятие в них последовательно усложняющейся позиции, позволяет ему выйти на более высокий уровень осмысления профессиональной реальности, постичь всю сложность и нравственный долг как этос педагогической профессии.

Взаимодействие заинтересованных сторон в проектировании открытого педагогического образования потребовало разработки *сетевых стандартов деятельности*, постнеклассическое понимание которых заключалось в определении базовых процессов в сети, диапазона ролей и функций ее участников, процедур инициации проектов и принятия решений об их завершении, критериев оценки результативности и способов закрепления интеллектуального капитала участников сети, что позволит реализовать связку «прототип – прецедент – новый прототип» (Положение на защиту 2.3.2.). Для этого требуется обеспечить базовые процессы согласования целей, позиций, технических заданий, вопросов интеллектуальной собственности, командообразования (авангардных групп студентов, учителей, преподавателей, обучающихся психолого-педагогических классов – носителей опережающих компетенций), рефлексивных практик и т. д.

С этой целью были разработаны стандарты технических заданий для педагогической интернатуры, стажеров-исследователей, профессиональных конкурсов (для психолого-педагогических классов и бакалавриата); стандарты технических заданий для диссертаций проектной магистратуры; стандарты процедур комплексной (круговой) оценки на профессиональных конкурсах, демонстрационных экзаменах; стандарты образовательных событий (прототипы хакатонов) по разработке идей, моделей новых продуктов для школ с оценкой со стороны разных субъектов, в т. ч. детей и родителей (приведены в Приложениях к диссертации).

Выявленные нами в ходе реконструкции инновационного опыта и применения метода обоснованной теории закономерности и принципы проектирования открытого педагогического образования определили на данном этапе исследования специфическую задачу: изучение сущности открытой системы педагогического образования путем построения такой ее модели, которая позволит через систему параметров видеть направления развития системы и путем конструирования ситуаций-аттракторов направлять восходящее движение педагога к авторской самоорганизуемой педагогической деятельности конгруэнтно разворачиванию самой системы. Для этого был применен метод моделирования в действии – особый тип моделирования, базирующийся на методе Action Research, представляющий собой системно спроектированное, циклическое прикладное исследование и

последующую разработку модели гетерогенным коллективом педагогов-практиков и ученых, заинтересованных в решении проблемы локальной системы педагогического образования и внедрении результатов моделирования в практику своей педагогической деятельности, принимающих консенсуально решение о достижении моделью достаточной степени отражения моделируемой системы и ее применимости в практике (Положение на защиту 2.2.).

Объектом моделирования в данном случае становится развивающееся профессиональное сообщество, в котором протекают процессы формального, неформального и информального педагогического образования. Предметом моделирования как метода исследования становятся связи между участниками и продуктивность их взаимодействия. Динамические характеристики модели придает ее отражение (как объекта-заместителя) направленности педагогического образования в будущее. Такими характеристиками могут являться компетенции, функции, которые еще не оформлены нормативно в качестве образовательных стандартов, но уже являются образцами-ориентирами в профессиональном сообществе. В нашем прецеденте моделирования процессов открытого педагогического образования на примере сообщества школьных педагогов инженерно-технологического образования такими компетенциями-аттракторами выступили т. н. «педагогические профессии будущего» (Атлас Сколково 3:0): разработчик образовательных траекторий (К1), организатор проектного обучения (К2), тьютор (К3), тренер коллективных компетенций (коуч) (К4), валидатор знаний (К5), игропедагог (К6), а в качестве функций – стандарты инженерного образования всемирной инициативы CDIO: применение (Ф1); производство (Ф2); проектирование (Ф3); планирование (Ф4); прогнозирование (Ф5); предвидение (Ф6). Индивидуальную динамику в неформальном педагогическом образовании в профессиональном сообществе задает движение педагога в ролях от участника через роли мастера, наставника – к эксперту.

Для каждого сочетания компетенции, роли и функции может быть смоделировано и спроектировано образовательное событие (проект или даже программа) по их овладению, как разработанный нами проект «Олимпийские каникулы Национальной технологической инициативы» для подготовки педагогов-тренеров по командному решению межпредметных задач НТИ на конструирование (профиль К4-Ф2 – наставник). Индивидуальный профиль педагога в разные моменты открытого педагогического образования в трехмерной модели представляет собой уникальную неравномерно

отложенную по осям картину. Максимальное развитие функции и компетенции принимают в роли «Эксперт» (см. рисунок 3).

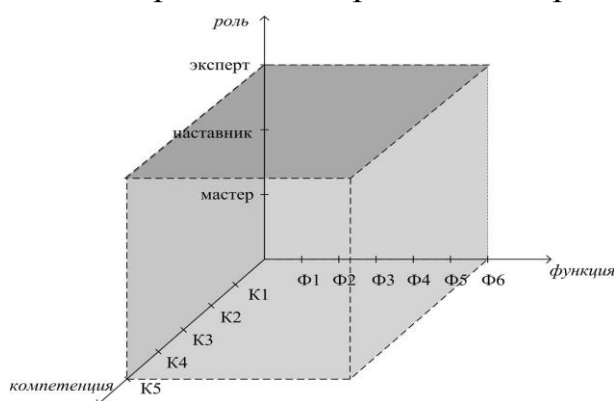


Рисунок 3. Проспективная функционально-ролевая модель педагога профильного инженерно-технологического образования школьников для роли Эксперт

Динамическая модель системы открытого педагогического образования представляет собой обобщенную характеристику связей между участниками и перехода профессионального сообщества (и его участников) из одной фазы (роли) в другую. При этом новые участники сообщества, как правило, группируются вокруг лидеров сети (ее узлов), участие в образовательных событиях меняет их опыт взаимодействия, способствует наращиванию функций, компетенций и потребности выступать в новой роли. Устойчивость системы обеспечивают реально действующие институты, сообщества и отдельные участники, генерирующие новое научное знание, создающие образовательные продукты, проектирующие развитие образования в виде образовательных событий как для детей, так и для самих педагогов. Мы предположили по аналогии с биологическими и экономическими экосистемами, что разнообразие усиливает потенциал эволюции в системе, поэтому так важна дифференциация всех участников системы по компетенциям, функциям и ролям. Критерии описания динамики субъектов и сообществ открытого педагогического образования:

коэффициент лидерства ($k_{л}$) – количество участников (R) с ролями мастера, наставника, эксперта в отношении ко всем членам сообщества (K)

$$k_{л} = \frac{R}{K}$$

коэффициент продуктивности ($k_{пр.}$) – количество проектов, инициированных и/или реализованных в текущем периоде (p) к числу участников (K)

$$k_{пр.} = \frac{p}{K}$$

коэффициент плотности сети (D) – определяется количеством взаимных связей от общего числа потенциально возможных

$$D = \frac{A}{K(K - 1)}$$

коэффициент диверсификации ($k_{\text{див.}}$) – доля устойчивых (оформленных институционально и действующих в текущем периоде) ассоциаций (a), клубов и пр. в общем количестве участников

$$k_{\text{див.}} = \frac{a}{K}$$

коэффициент вариабельности лидеров ($k_{\text{вар.}}$) – отношение перспективных компетенций (C), функций (F) к числу лидеров сети (выступающих в ролях мастера, наставника, эксперта), ими обладающих (L)

$$k_{\text{вар.}} = \frac{C + F}{L}$$

Прецедент применения модели как способ ее верификации был реализован методом action research в виде серии профессиональных турниров педагогов профильных классов инженерно-технологической направленности, где каждый смог самоопределиться в ролях мастера или эксперта и установить новое профессиональное взаимодействие. Был обнаружен сдвиг в плотности сетевого взаимодействия и разнообразия ролей, 98% положительный индекс оценки опыта. При этом трудности в апробации модели были связаны с недооценкой фактора «общей истории» при создании профессионального турнира с участниками, не заинтересованными в упрочении социального капитала своей сети.

Комплекс динамических моделей, отражающих сложность системы, выступающей объектом проектирования, был дополнен сценариями вхождения педагога в профессиональное сообщество в зависимости от выбранной роли (пример – Рисунок 4), которые сводили бесконечное число ситуаций до управляемого, вскрывали риски (а не скрывали, как прогнозы) и, в отличие от классического сценарирования, не присваивали сценариям маркеров «позитивного», «негативного» и «умеренного» в зависимости от

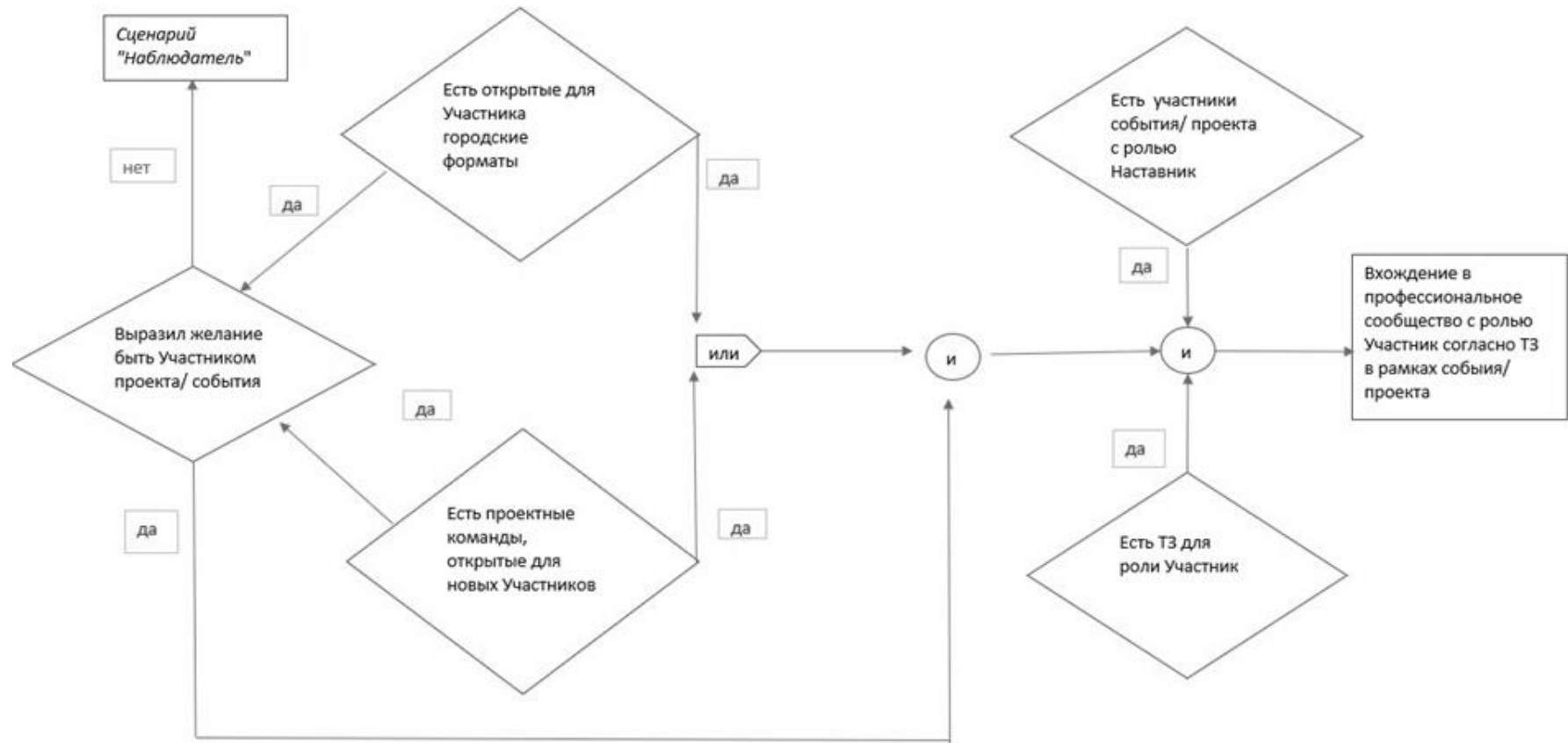


Рисунок 4. Сценарий встречи с профессиональным сообществом в роли «Участник»

приближения к желаемому результату, а создавали множество потенциально успешных вариантов вхождения в профессиональное сообщество, дающие возможность формирования индивидуального стиля деятельности и разворачивания авторского проекта.

Задача оценки результативности спроектированных и внедренных в рамках разрабатываемой концепции открытого образования локальных практик решалась рекурсивным способом (М. В. Демидова), т. е. присутствием в реконструируемом опыте фактов, подтверждающих категории, полученные путем сравнения кодов интервью и ситуационных карт прецедентов.

Локальные практики мы рассматриваем как перешедшие в режим функционирования проекты, чья устойчивость была обеспечена организационно-нормативно и/или за счет внутренних механизмов мотивационного характера, вовлекающих в проекты новых участников. Мы спроектировали и внедрили в период работы над диссертацией, а затем реконструировали и проанализировали результативность следующих практик: Включенной педагогической интернатуры, Проектной магистратуры, Внеучебной инициативной практики «Стажер-исследователь», Педагогического клуба, Лаборатории в базовой школе Университета.

Мы исходили из того, что результат педагогического образования в гуманитарной исследовательской программе постнеклассического толка привязан к его субъекту: студенту, преподавателю, профессиональному сообществу как коллективному субъекту. Целевым ориентиром открытого педагогического образования с позиции личности является самоорганизуемая педагогическая деятельность, под которой нами понимается способность к проектированию и реализации авторской модели педагогической деятельности в постоянно меняющихся социокультурных условиях. Таким образом выводятся критерии результативности практик для каждого из субъектов: переход от задачного к проблемному типу анализа педагогической действительности, разработка проекта по разрешению проблемы на основе надситуативной (опережающей) логики, привлечение личностных ресурсов и социального капитала организаций, профессиональных сетей для его реализации, рефлексия успешности проекта и принятие обоснованных решений в области профессионального и личностного развития – для студента; переход от стратегии преподавания к стратегии содействия образованию личности, которая заключается в признании приоритета учения над обучением – для преподавателя; появление нового практикосообразного педагогического знания в учебно-профессиональных сообществах, его капитализация и результативное

применение в педагогической деятельности – для коллективного субъекта (Положение на защиту 4.1).

Нами были получены факты, свидетельствующие о результативности практики *включенной педагогической интернатуры* как сетевого модуля, обеспечивающего вход в профессию для старших курсов: в процессе решения ситуационных задач на государственном экзамене проявилось сравнительно более высокая надситуативность и проблемность мышления студентов-интернов по сравнению со студентами, проходившими традиционную практику, позитивная динамика намерений работать по профессии (от 36% до 56% за два года в интернатуре), фактический рост трудоустройства выпускников бакалавриата в школы за годы проекта (35% в 2013 г., 42% в 2014 г., 55% 2015 г., 57% 2016 г.), сравнительно меньший процент (30 против 45) среди интернов тех, кто не планирует работу по педагогической профессии (рисунок 5).



Р

ис
ун
ок
5.
Рез
уль
тат
ы

анкетирования выпускников о намерениях работать по профессии, 2016 г.

Нами обнаружены уникальные кейсы принятия решений о вхождении в профессию после успешного авторского проекта у интернов, до 5-го курса не рассматривавших в принципе вариант трудоустройства в школу.

В *проектной магистратуре*, имеющей высокий потенциал для нелинейных маршрутов получения педагогического образования за счет проектных и рефлексивных практик, в результате глубинных интервью с магистрантами, выпускниками и преподавателями были обнаружены рост трудоустройства и активизация смены места работы внутри профессии как признак самоорганизации в части принятия осознанных решений в отношении профессионального развития и профессионального будущего. Внеучебная инициативная практика *«Стажер-исследователь»* позволила профессиональному сообществу преподавателей преодолеть закрытость внутри кафедр и перейти к содействию учебному исследованию будущих педагогов, выразившемуся в росте их наукометрических показателей (статей,

грантов), а также проявлению надситуативной логики в решении профессиональных исследовательских задач.

Педагогический клуб показал результативность по критерию перехода преподавателей к стратегии содействия учению в части децентрации педагога в образовательном процессе и применения педагогических технологий поддержки самостоятельной деятельности обучающихся за счет междисциплинарной командной работы, эффект от которой проявился в победах студентов: золотые медали Всероссийского чемпионата Worldskills Russia по компетенции «Преподавание технологии» в 2017–2019 гг., серебряные медали по компетенции «Преподавание в младших классах» в 2018, 2019 гг.

Лаборатории в базовых школах Университета давали максимальное число фактов (приближено к 1 в соотношении к числу участников в единицу времени) по проявлению признаков саморегулируемой деятельности как у учителей, так и у студентов за счет возможности порождения нового знания в «здесь и сейчас» наблюдаемых феноменах профессиональной реальности, их рефлексии, конструировании нового шага в разворачивании проекта. Новизна знания, получаемого процессом конструирования в учебно-профессиональных сообществах чаще являлась относительной: была «открытием» для участников сообщества, меняла их взаимодействие и приводила к большей удовлетворенности от профессиональной и учебно-профессиональной деятельности, но описанные проекты по научно-методическому сопровождению со стороны университета под руководством автора доказывают возможность перехода от прецедента к прототипу (тиражированию инноваций открытого педагогического образования в новых локальных практиках).

Воплощение в практику педагогического университета полученного в исследовании нового знания о закономерностях нелинейного процесса педагогического образования с позиции личности педагога, о рисках функционирования открытого образования требует отбора новых стратегий управления, предпринимательского «поведения» университета в трех сферах: развития профессионального и социального капитала преподавательского корпуса, трансформации образовательного процесса, трансфера знаний в открытой региональной системе. Ключевой управленческой тактикой по созданию авангардных групп преподавателей и студентов стало применение *модели распределенного (ситуационного) лидерства*, которая предполагает повышение уровня доверия и расширения границ компетенции при переходе от одной роли в учебно-профессиональном сообществе к другой,

рассмотрение групп студентов и проектных групп преподавателей в качестве коллективного субъекта (опыт апробации показан в п. 3.4. диссертации).

В целом опыт проектирования локальных практик открытого педагогического образования на основе принципов, регулирующих деятельность педагогического университета и системы образования в регионе (базовых школ и т. д.) в целях развития социального и профессионального капитала систем, показал результативность как в достижении образовательных результатов на уровне личности педагога, так и по продуктивности сетевого взаимодействия. Это доказывает применимость динамических моделей открытого педагогического образования в описании и предсказании результатов педагогического образования в постнеклассической парадигме.

В **Заключении** представлены выводы, отражающие полученные научные результаты, основанные на новом знании о педагогическом образовании: о методологии разработки гуманитарных исследовательских программ педагогического образования; о педагогических стратегиях содействия нелинейному незавершаемому процессу педагогического образования в специально проектируемых учебно-профессиональных сообществах; о методологии проектирования локальных практик открытого педагогического образования: принципах и требованиях к субъектам; о сетевых форматах и стандартах взаимодействия организаций, реализующих образовательные программы общего и педагогического образования; о стратегии предупреждения рисков открытого педагогического образования, основанной на новом понимании социальной миссии педагогического университета.

В диссертации показано, как качественная методология обоснованной теории и реконструкции инновационного опыта приводила к приращению научного знания к уже имеющимся результатам альтернативных исследовательских программ классического и неклассического толка в части понимания системной природы феномена педагогического образования, его характеристик как целостного процесса, специфики проектируемого результата и источника движущих сил на современном этапе развития общества и науки. Показано, что новое знание преодолевает механистически упрощенное и обезличенное позитивистски ориентированное видение педагогического образования в классической парадигме и замкнутость на личностных смыслах и релятивизм научного знания – в неклассической. Концепция открытого педагогического образования аккумулирует новое знание о педагогическом образовании, в своем ядре содержит новое знание о сущности педагогического образования как нелинейного принципиально

незавершаемого процесса восхождения к самоорганизуемой педагогической деятельности, о закономерностях функционирования практик открытого педагогического образования, характеристиках позиции его субъектов.

Перспективы дальнейшего исследования связываются с выдвижением гипотезы о роли профессионального сообщества в профессиональном воспитании педагога в открытом педагогическом образовании в современной ситуации антропологического кризиса и геополитического сдвига, разрешении научной проблемы аксиологических оснований проектирования событийного содержания открытого педагогического образования.

Список работ, опубликованных автором по теме исследования

Статьи в рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов диссертационных исследований:

1. Бочарова, Ю. Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме/ Ю. Ю. Бочарова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 7–15. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2205.01> (0,56 п.л.)
2. Бочарова, Ю. Ю. Миссии регионального педагогического университета: постнеклассическое понимание / Ю. Ю. Бочарова // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 7-15. – DOI 10.15293/1813-4718.2106.01. (0,56 п.л.)
3. Бочарова, Ю. Ю. Практики закрепления молодых учителей: роль профессионального сообщества / Ю. Ю. Бочарова, Л. В. Коматкова // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 3(56). – С. 382-390. – DOI 10.25683/VOLBI.2021.56.311. (0,56 п.л./ 0,28 п.л.)
4. Бочарова, Ю. Ю. Изучение потенциала городских профессиональных сообществ в области инженерно-технологического образования школьников / Ю. Ю. Бочарова, А. В. Багачук, П. А. Сергеева// Перспективы науки и образования. – 2021. – № 6(54). – С. 576-591. – DOI 10.32744/pse.2021.6.38.. (Scopus), (1 п.л./ 0,33 п.л.)
5. Bocharova, Ju. Yu. The role of educational results in designing a model of pedagogical internship in engineering and technology / Ju. Yu. Bocharova, A. V. Bagachuk, M. V. Safonova // Perspectives of Science and Education. – 2020. – No 3(45). – P. 508-516. – DOI 10.32744/pse.2020.3.36. (Scopus), (0,56 п.л./ 0,19 п.л.)
6. Бочарова, Ю. Ю. О сущности практик открытого педагогического образования / Ю. Ю. Бочарова // Человек и образование. – 2019. – № 4(61). – С. 36-42. (0,44 п.л.)
7. Бочарова, Ю. Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального

- университета / Е. Г. Григорьева, Л. А. Новопашина, Ю. Ю. Бочарова // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 170-187. – DOI 10.15293/2658-6762.1902.12. (Scopus), (1,13 п.л./ 0,38 п.л.)
8. Bocharova, Ju. Yu. Expected Outcomes of Teacher Internship, or a Pedagogical University Graduate Trapped in Standards / Ju. Yu. Bocharova // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. – 2018. – Vol. 11. – No 2. – P. 174-184. – DOI 10.17516/1997-1370-0178. (Scopus), (0,69 п.л.)
 9. Бочарова, Ю. Ю. Модель реализации подготовки учителей-наставников и студентов-интернов в сфере цифровых педагогических компетенций / Ю. Ю. Бочарова, П. С. Ломаско, А. Л. Симонова // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. – 2018. – № 3(45). – С. 6-19. – DOI 10.25146/1995-0861-2018-45-3-70. (0,88 п.л./0,3 п.л.)
 10. Бочарова, Ю. Ю. Управление адаптацией и профессиональным развитием молодых педагогов общеобразовательной школы / Ю. Ю. Бочарова, Л. В. Коматкова // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. – 2017. – № 2(40). – С. 44-48. (0,3 п.л./ 0,16 п.л.)
 11. Бочарова, Ю. Ю. Формирование устойчивой мотивации к будущей профессиональной педагогической деятельности: опыт городского сетевого педагогического лицея и педагогической интернатуры в КГПУ им. В.П. Астафьева / Ю. Ю. Бочарова, О. М. Гаврилова // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. – 2014. – № 4(30). – С. 37-43. (0,44 п.л./0,22 п.л.)
 12. Бочарова, Ю. Ю. Учебно-профессиональное сообщество как форма открытого профессионального образования / Ю. Ю. Бочарова // *Психология обучения*. – 2013. – № 1. – С. 61-67. (0,44 п.л.)
 13. Бочарова, Ю. Ю. Профессиональное сообщество как субъект высшего образования / Ю. Ю. Бочарова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2014. – № 1. – С. 70-76. (0,44 п.л.)
 14. Бочарова, Ю. Ю. Проектирование и реализация магистерских программ для социальной сферы региона / Ю. Ю. Бочарова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2014. – № 6. – С. 54-61 (0,5 п.л.)
 15. Бочарова, Ю. Ю. Профессиональное сознание, профессиональное поведение, профессиональная деятельность: о предмете практического обучения (сравнительный анализ зарубежных руководств по практике) / Ю. Ю. Бочарова // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2012. – № 4-3(44). – С. 75-79 (0,31).
 16. Бочарова, Ю. Ю. Организация научно-педагогического сообщества / Т. А. Стеганцева, Ю. Ю. Бочарова // *Начальная школа*. – 2007. – № 2. – С. 64-67 (0,25 п.л./ 0,13 п.л.).

Свидетельство о регистрации РИД

17. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2021622720 Российская Федерация. Перспективный функционально-ролевой стандарт педагога инженерно-технологического образования: № 2021622519: заявл. 15.11.2021: опубл. 30.11.2021 / А. В. Багачук, Ю. Ю. Бочарова, О. В. Берсенева; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева».

Монографии, главы в монографиях

18. Бочарова, Ю. Ю. Постнеклассическая методология исследования педагогического образования: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 156 с. (9, 75 п.л.)
19. Бочарова, Ю. Ю. Построение гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования: постнеклассическая методология в действии / Ю. Ю. Бочарова // Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Институт педагогики. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – 304 с. – С. 64-74. (0,69 п.л.)
20. Бочарова, Ю. Ю. Дизайн магистерских программ: от рекрутинга к вовлеченности/ Ю. Ю. Бочарова, А. В. Дьячук/ Доказательная магистратура: результаты и перспективы / А. В. Гармонова, М. Б. Балова, Ю. Ю. Бочарова [и др.]. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2021. – С. 123-149. (1,69 п.л./ 0,84 п.л.)
21. Бочарова, Ю. Ю. Опыт разработки магистратуры-лаборатории на основе рефлексивных практик в КГПУ им. В.П. Астафьева / Ю. Ю. Бочарова, М. В. Сафонова // Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры. – Москва: ООО «МАКС Пресс», 2020. – С. 65-86. (1,38 п.л./0,69 п.л.)
22. Новая магистратура в педагогическом университете: вызовы и реалии: коллективная монография / Ю. Ю. Бочарова, Е. Г. Дорошенко, Т. А. Залезная [и др.]; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. – 424 с. (26,5/ 2,04 п.л.)

Другие публикации в российских рецензируемых журналах:

23. Бочарова, Ю. Ю. Профессиональный портрет руководителя программы магистратуры регионального университета / А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочарова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – № 4(54). – С. 63-73. – DOI 10.25146/1995-0861-2020-54-4-242 (0,69 п.л./ 0,34 п.л.)

24. Бочарова, Ю. Ю. Основные подходы и принципы проектирования магистерских образовательных программ подготовки педагогов дополнительного инженерного образования / Л. В. Шкерина, А. В. Багачук, Ю. Ю. Бочарова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 4(50). – С. 97-106. – DOI 10.25146/1995-0861-2019-50-4-166 (0,63 п.л./ 0,21 п.л.)

Учебные пособия для высшей школы:

25. Профессиональные турниры в неформальном образовании педагогов: учебное пособие/ А. В. Багачук, О. В. Берсенева, Ю. Ю. Бочарова, Ю. А. Черкасова / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2002. – 84 с. (5,25 п.л./ 1,31 п.л.)
26. Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата / Т. В. Фуряева, Ю. Ю. Бочарова, Т. А. Хацкевич. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. – 128 с. (8 п.л./ 2,67 п.л.)
27. Педагогическая интернатура в действии / Ю. Ю. Бочарова, Н. В. Пилипчевская, Г. С. Яковлева [и др.]. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013. – 210 с. (12,35 п.л./ 3,09 п.л.)

Статьи в сборниках международных и всероссийских конференций:

28. Бочарова, Ю. Ю. Самоорганизация педагогической деятельности как результат педагогического образования: способы проектирования / Ю. Ю. Бочарова // К. Д. Ушинский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность: сборник статей участников XXVI Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, Москва, 30 марта 2022 года / Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. – 332 с. – С. 316-318 (0,19 п.л.)
29. Бочарова, Ю. Ю. Постнеклассическая методология проектирования педагогического образования в университете / Ю. Ю. Бочарова // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию, Казань, 25–27 мая 2022 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. – 568 с. – С. 84 - 90 (0,44 п.л.)
30. Бочарова, Ю.Ю. Проектное обучение: проблемы и новые подходы / А. А. Ворошилова, И. В. Ковалев, А. В. Багачук, Ю. Ю. Бочарова // Наука, технологии, общество: экологический инжиниринг в интересах устойчивого развития территорий: сборник научных трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием, Красноярск, 16–18 ноября 2022 года. – Красноярск: Общественное учреждение «Красноярский краевой Дом науки и техники Российского

- союза научных и инженерных общественных объединений», 2022. – С. 542 - 548. (0,44 п.л./ 0,11 п.л.)
31. Бочарова, Ю. Ю. Принципы проектирования региональных систем открытого педагогического образования: постнеклассическая методология / Ю. Ю. Бочарова // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, Москва, 14 – 15 октября 2021 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – 1682 с. – С. 656 - 664.
32. Бочарова, Ю. Ю. Научно-внедренческие площадки педагогического университета как территория развития региональной системы общего образования / М. В. Холина, Ю. Ю. Бочарова // Социальное партнерство в образовании: опыт, инновации, развитие: Сборник материалов конференций, Улан-Батор, 25 ноября 2020 года – 28 января 2021 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – 236 с. – С. 132-138. (0,44 п.л./ 0,22 п.л.)
33. The Distance Learning Situation As A Professional Challenge For Future Teachers / A. A. Dyachuk, J. Yu. Bocharova, L. G. Klimatckaia, A. I. Shpakou // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Krasnoyarsk, 19–21 мая 2021 года. – Krasnoyarsk, Russia: ISO LONDON LIMITED - European Publisher, 2021. – 2895 p. – P. 1351-1360. – DOI 10.15405/epsbs.2021.09.02.152. (0,63 п.л./ 0,16 п.л.)
34. Бочарова, Ю. Ю. Прецеденты и практики открытого педагогического образования в регионе / Ю. Ю. Бочарова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: пространство самореализации личности: Материалы IX Международной научно-практической конференции, Минск, 11 ноября 2020 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. – 432 с. – С. 137-142. (0,38 п.л.)
35. Бочарова, Ю. Ю. Критика прототипа современного педагогического образования в России / Ю. Ю. Бочарова // Практики развития: теоретические и технологические решения и вопросы в цифровую эпоху: Материалы XXVI научно-практической конференции, Красноярск, 25–27 апреля 2019 года / Отв. за выпуск Е.А. Келлер. – Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная организация «Институт психологии практик развития», 2020. – 166 с. – С. 29-33. (0,25 п.л.)
36. Bocharova, J. Yu. Sociocultural Dynamics Of The “Education” Concept In Social Representations Of Russian People / J. Yu. Bocharova, M. V. Safonova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Krasnoyarsk, 20–22 May 2020 года / Krasnoyarsk Science and

Technology City Hall. – Krasnoyarsk: European Proceedings, 2020. – 1676 p. – P. 1102-1113. – DOI 10.15405/epsbs.2020.10.03.127. (0,75 п.л./ 0,38 п.л.)

37. Бочарова, Ю. Ю. Методология исследования практик открытого педагогического образования: о единице качественного анализа / Ю. Ю. Бочарова // Методы педагогических исследований на постнеклассическом этапе развития науки: Сборник статей VII Всероссийской научно- практической конференции «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки, Санкт-Петербург, 13 февраля 2020 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. – 181 с. – С. 64-68. (0,31 п.л.)