

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

На правах рукописи

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО
Тряпицына Алла Прокофьевна

Санкт-Петербург, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ГУМАНИТАРНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	26
1.1. Социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности и образовании.....	26
1.2. Актуальное состояние научных знаний о педагогическом образовании.....	35
1.3. Анализ опыта реализации идеи открытости в теории и практике педагогического образования в России и за рубежом.....	59
1.4. Обоснование гуманитарной исследовательской программы педагогического образования	78
Выводы по первой главе.....	99
ГЛАВА II. ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	102
2.1. Построение дизайна исследования педагогического образования на основе реконструкции опыта.....	102
2.2. Применение качественной методологии в изучении процесса педагогического образования с позиции личности педагога.....	115
2.3. Выявление закономерностей и рисков открытого педагогического образования	136
Выводы по второй главе.....	160
ГЛАВА III. ВЕРИФИКАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	162
3.1. Постнеклассическая методология проектирования образования.....	162

3.2. Динамическое моделирование педагогического образования.....	188
3.3. Оценка результативности локальных практик открытого педагогического образования	218
3.4. Управление открытым педагогическим образованием в педагогическом университете.....	242
Выводы по третьей главе	263
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	266
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	270
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	315

.

ВВЕДЕНИЕ

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-х 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 и удержания талантливой молодежи в педагогическую профессию, 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, так как 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, 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 компетентностного и личностно-ориентированного подхода, профессионализацией содержания и способов организации образовательного процесса в системе непрерывного образования. Взаимодействию систем общего и высшего педагогического образования как фактора 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.), построены 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), принятие студентами 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 ее 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. Прозументова);
- 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 его членов (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 условии 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 дизайн на основе качественных методов*, в т. ч. модифицированы в интересах исследования методы реконструкции инновационного опыта (Г. Н. Прозументова) 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 соруководстве 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 участвовали 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 выбор 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 выступать 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

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).

ГЛАВА I. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ГУМАНИТАРНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава посвящена решению комплекса задач по разработке гуманитарной исследовательской программы современного педагогического образования на основе анализа социокультурной динамики педагогической деятельности и педагогического образования, отраженных в теории и практике педагогического образования в РФ и за рубежом в виде идеи открытости.

1.1. Социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности и образовании

Современная ситуация в образовании меняется со скоростью, не способствующей своевременному реагированию образовательной политики, практики и педагогической науки. За последние 30 лет система образования в России, также как и педагогическое образование, подвергались многочисленным модернизациям, что можно увидеть даже по количеству образовательных стандартов, каждое поколение которых строилось на иных методологических основаниях [245]. Общественно-педагогическая дискуссия за эти годы меняла свое направление, но неизбежно касалась вопросов качества общего, средне-специального и высшего образования, качества подготовки педагогических кадров [135, 241, 283].

Геополитический сдвиг начала третьего десятилетия в XXI веке обнажил антропологический кризис современного мира и выдвинул на первый план для российской науки проблему культуросохраняющей функции образования, что увязывается с проблематикой аксиологической направленности: «Базируясь на гуманистической и гуманитарной основе, необходимо сформировать более четкую, стройную модель отечественной системы воспитания с опорой прежде

всего на собственные традиции и многовековой моральный опыт», - пишет научный руководитель Института стратегии развития образования РАО С.В. Иванова [85, С. 24].

Фигура учителя здесь нагружена ответственностью и даже миссионерскими смыслами, что не может одновременно быть реализовано в связи с особенностями возрастной когорты молодежи (в том числе и будущих учителей), социализация которой происходила не просто в либеральной системе ценностей западного мира, но в ситуации преобладания потребительской культуры, транслируемой виртуальными мирами, где молодежь проводит большую часть времени. В исследовании принимается в качестве объективно существующей реальности, что абитуриенты педагогических направлений подготовки, не являющиеся в массе высокомотивированными на педагогическую деятельность [60, 217] 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.), не склонны выбирать профессию раз и на всю жизнь [286, 323].

Новое поколение абитуриентов, прошедшее вынужденный выход в дистант во время пандемии, не случайно называют «хоумлендерами», поскольку именно им свойственно стремление к комфорту и уюту, к погружению в виртуальный мир, не выходя из комнаты. При этом они достаточно активны в социальных вопросах, воспринимают волонтерство как популярную социальную практику, озабочены экологическими проблемами. В отличие от педагогов, абсолютное большинство которых по окончании удаленной формы обучения вернулись с удовольствием к аудиторной работе, школьники и студенты увидели в дистанционном обучении возможности экономии времени, решения своих жизненных задач, занятий хобби и т. д. [53].

Уже в середине прошлого столетия стало ясно, что школы и университеты скоро потеряют монополию на знание [14, 15, 92], а ситуация с вынужденным и

длительным онлайн-обучением в период пандемии показала, что каждый университет и каждая школа входит в процесс неизбежной цифровой трансформации, меняющей их уклад и способ организации обучения – учения [235]. Все это меняет представление и об образовании, и о педагоге.

Необходимо отметить, что социальные представления об образовании в российском обществе за это время еще не приобрели однозначную доминанту, не ушли еще окончательно отношения личной зависимости и представления об образовании как институте, обслуживающем интересы господствующих групп (и этого типа государства), присущие доиндустриальному обществу, ярко процветают отношения личной независимости, характерные для индустриального общества, и связанные с этим представления об образовании как сфере услуг, и уже пробиваются ростки отношений свободной индивидуальности и ценность образования как среды развития творчества, гибкости, умения учиться, характерные для постиндустриального информационного общества [51].

В постиндустриальном обществе социокультурной детерминантой образования выступает т. н. префигуративная культура (М. Мид), для которой характерно одновременное возникновение нового знания и его освоение взрослыми и детьми, причем дети в этом процессе более успешны и зачастую выступают носителями новых форм взаимодействия, способов решения новых задач [141]. Растерянность родителей и учителей в воспитании детей, имеющих опыт виртуальной жизни, которой никогда не было и не будет у взрослых, ставит педагогическую науку перед проблемой поиска такого содержания и способов подготовки педагогов, которое бы позволяло им быть эффективными как профессионалы в российском обществе, столкнувшемся, как и весь мир, с разрушением традиционных ценностей прежнего индустриального порядка и с последствиями этого разрушения. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения¹ половина респондентов (51%) уверены, что ситуация в сфере образования за последние 5-10 лет ухудшилась. Каждый третий (30%)

¹ ВЦИОМ: данные опросов. (2019, Сентябрь, 2) *Школьное образование: задачи, приоритеты, потребности*. Получено из: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9874>

опрошенный считает, что в школе уделяется недостаточно внимания развитию индивидуальных способностей детей, развитию у детей аналитического мышления и общему воспитанию.

Постиндустриальное общество испытывает на себе влияние цифровизации всех сфер жизни (искусственного интеллекта, больших данных, дополненной реальности в производстве, сервисе, быту, в образовании и т. д.), что неизбежно приводит к изменению образа будущей трудовой жизни подрастающего поколения: прогнозируется рост фриланса и проектного типа занятости, новых ролей и профессий, что требует иных компетенций для жизни и, соответственно, иной организации обучения, воспитания и развития. П. Г. Щедровицкий говорит о несоответствии современной организации образования даже второй промышленной революции, не говоря уже о зарождающейся третьей: “...совокупность норм и рамок организации учебного процесса не может быть втиснута в институциональную структуру, сфокусированную на том или ином образовательном учреждении”. Это требует переосмысления педагогической деятельности в постиндустриальном обществе: “На смену традиционному «педагогу», отстаивающему монополию на продолжительную речь, придёт тьютор и ещё ряд новых профессий, которые будут помогать ребенку, даже в самом раннем возрасте, актуализировать свою личную образовательную программу и реализовать ее доступным в данных социальных обстоятельствах путём” [275].

Агентство стратегических инициатив в «Атласе новых профессий 3.0» выделяет надпрофессиональные навыки и умения, отмеченные работодателями как важные для профессий будущего: системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами, клиентоориентированность, бережливое производство, экологическое мышление, работа с людьми, работа в условиях неопределенности, навыки художественного творчества, программирование, робототехника, искусственный интеллект, мультиязычность, мультикультурность [11].

Дополняя развернувшуюся в обществе дискуссию о навыках XXI века, авторский коллектив в составе Е. Лошкаревой, П. Лукшы, И. Ниненко, И. Смагина, Д. Судакова представляют результаты образования будущего в виде четырехслойной матрешки, ядро которой составляют глубинные «экзистенциальные навыки», применяемые на протяжении всей жизни: способность ставить цели и достигать их, способность к самопознанию, способность учиться и переучиваться. Затем идут слоями метанавыки: разного вида интеллекты, например, эмоциональный, двигательный, кроссконтекстные навыки (например, навыки чтения, письма, управления проектами, самоорганизации) и контекстные/узкоспециальные навыки. Эти рамки компетенций создают систему координат, в которой должно разворачиваться будущее образования – образование будущего. Они констатируют эволюционное развертывание новой экосистемы, где существующие образовательные институты находят свои ниши, образование трансформируется в связную экосистему, в ней выделяют «глобальные (онлайн) образовательные платформы, которые станут основными поставщиками знания и контента; городские образовательные форматы, которые будут предлагать разные образовательные услуги, поддерживающие участников непрерывного образования; сообщества практики, которые будут построены вокруг групп мастеров и станут опираться на человеческое взаимодействие, сотворчество, передачу опыта и технологий» [147]. «Трансформация будет происходить по четырем аспектам, причем с помощью как существующих, так и новых игроков: в традиционных учебных заведениях необходимо усовершенствовать формальное обучение, а неформальное обучение будет так или иначе служить дополнением к стандартной образовательной среде. Для новых участников системы (предпринимателей, сетей) задача заключается в переосмыслении формального образования и создании абсолютно новой парадигмы неформального образования. Наиболее продуктивная стратегия трансформации состоит в том, чтобы сосредоточиться на пересечении этих четырех сегментов» [156, С. 191].

Международные альянсы в области образования в предыдущие два десятилетия (UNESCO, OECD, GELP) сформулировали ключевой вектор изменения педагогической деятельности для преодоления ее отставания от вызовов времени. Это, в первую очередь, смена парадигмы педагогической деятельности: от ориентации на преподавание необходимо перейти к ориентации на учение, здесь важным является подготовка к работе в разной среде, в том числе к смешанному обучению в классе и на цифровых платформах. Вторым вектором является индивидуализация, основанная на активном выборе обучающегося, учитель здесь играет роль мотиватора, фасилитатора, навигатора в реализации образовательного маршрута. Третий вектор - вовлечение обучающихся в процесс приобретения опыта, а не только знаний. Речь идет об опыте разнообразных видов деятельности: информационной, игровой, исследовательской и т. д. [334].

Качество педагогического корпуса во всем мире является предметом современных исследований и актуальной задачей для управленцев разного уровня [332], вовлечение и удержание молодых учителей в профессии является глобальной проблемой.

В международном исследовании TALIS - 2013 подтверждается субъективная оценка со стороны российских молодых учителей своих профессиональных дефицитов, в первую очередь, по работе со сложными категориями детей, удержанием дисциплины, индивидуализацией обучения и применения технологий проектного обучения. Каждый третий молодой учитель задумывается о том, что, возможно, следовало бы выбрать другую профессию, при том, что почти 60% молодых учителей оценивают престижность выбранной профессии [200]. По данным всероссийского исследования «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» 2015 г. наименьшие значения в части владения умениями молодые педагоги выделяют в следующих умениях:

- умение на уроке создать условия для организации исследовательской или проектной деятельности;
- умение строить свою педагогическую деятельность в соответствии с требованиями ФГОС;

- умение вместе с учащимися и родителями разрабатывать индивидуальную образовательную программу учащегося;
- умение строить занятия с углублением предметного содержания;
- умение создавать условия для индивидуализации обучения учащихся;
- умение поддерживать деятельность ученических органов самоуправления [197].

Наиболее ясно неготовность педагогического корпуса преодолеть трудности знаниевой парадигмы проявились в ситуации вынужденного внезапного и затянувшегося дистанционного образования. Результаты исследований Института образования НИУ ВШЭ показали, что “учебный процесс в дистанционной форме происходит преимущественно в асинхронном режиме. Проведение уроков в диалогических режимах видеоконференций и вебинаров является эпизодической практикой” [187]. Это подтверждает обозначенную в исследованиях TALIS 2013 г. и 2018 г. устойчивую характеристику педагогов РФ нечасто использовать методы активного обучения на уроках: “... методы активного обучения по-прежнему применяются сравнительно нечасто. Учителя также редко прибегают к формирующим методам оценивания, нечасто дают учащимся индивидуальную обратную связь” [168]. Как выяснилось в исследовании 2013 года, молодые учителя реже, чем старшие коллеги используют ИКТ и групповые активные методы на уроке [200]. Таким образом, профессиональные приоритеты наших учителей все еще лежат в поле преподавания, центрированного на учителе.

Новый дидактический концепт, наиболее соответствующий (конгруэнтный) постиндустриальному обществу, описан в работах С. В. Ивановой [86-89]. Мы можем сформулировать их обобщенно следующим образом:

- разрабатывать авторские модели, программы, проекты в образовании, сочетая компоненты в парадигме «гибридной педагогики».

«В современном обучении все чаще сталкиваются и взаимодействуют реальное образовательное пространство и виртуальное; формальное и неформальное образование; очное обучение и обучение онлайн; постоянные учебные группы и учебные сообщества; классическая школа и открытое

образование; междисциплинарность и монодисциплинарность; модель обучающегося, созданная в рамках педагогических подходов, и реальная, живая, уязвимая личность обучающегося; «аналоговая» и «цифровая» педагогика и т. д.», - доказывает свою позицию С. В. Иванова [87, С.117];

- отходить от классической организации обучения через преподавание как единственно верной, принимая во внимание множество источников информации в реальной и виртуальной среде и приоритет в формировании умения учиться как ключевой компетенции в постиндустриальном обществе;
- создавать условия для нелинейного, «ризомоподобного» развития обучающегося в образовательном процессе;
- отдавать приоритет диалогу, совместному размышлению, коллективному конструированию знания с обучающимися;
- применять качественное, прогрессивное компетентностное оценивание;
- опираться на жизненный опыт обучающегося, а не на план.

Важной частью дидактического концепта в постиндустриальном обществе является установка на проектирование и перепроектирование, деконструкцию и реконструкцию идей, концепций, теорий в поиске лучшего ответа на обострившиеся проблемы. В деятельности учителя этот момент раскрывается через т. н. коллективную эффективность учителей: через веру в то, что совместными усилиями они могут изменить ситуацию в школе и совместную разработку методических и т. д. продуктов, улучшающих ее, будь то адаптивная образовательная программа для ребенка с ограниченными возможностями здоровья или педагогический проект по повышению мотивации к изучению региональной истории. Согласно исследованиям Хэтти, величина СТЕ $d = 1,57$ более чем в два раза больше, чем у обратной связи ($d = 0,72$) [115, 256].

В целом новый дидактический концепт можно охарактеризовать как открытое образование, центрированное на учении как самостоятельной саморазвивающейся деятельности обучающегося, на субъектности и авторстве

субъектов образования, на механизмах конструирования знания в совместной деятельности, поиска и рефлексии смыслов в диалоге.

Современные исследования подтверждают социокультурную обусловленность изменений, происходящих в профессионально-педагогической деятельности учителя (Е. В. Пискунова, Ю. Б. Дроботенко), и выдвигают на передний план в профессиональной педагогической деятельности функции проектирования (образовательной среды, процесса образования, взаимодействия субъектов в нем), содействия учению [180,73].

Таким образом, социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности и педагогическом образовании, основанная на отражении в общественном сознании вызовов постиндустриального общества к процессу и результату общего и педагогического образования, характеризуется:

- сменой доминанты в педагогической деятельности от преподавания к организации и поддержке учения в гетерогенных группах;
- формированием представлений об образовательной экосистеме формального и неформального образования как доминирующем образе образования будущего;
- повышением роли универсальных компетенций и новых грамотностей как результатов общего образования и связанным с этим переходом отцентрированной на уроке модели к модели, центрированной на ученике;
- ростом общественных ожиданий от педагога как мультипрофессионала, владеющего и непрерывного осваивающего новые центрированные на поддержке учения информационно-коммуникационные образовательные технологии в ситуации расширяющегося онлайн-обучения;
- признанием коллективной работы учителей, их сообществ ключевым фактором повышения качества образования;
- возложением на педагога высокой ответственности за нравственное воспитание нового поколения в ситуации глобального антропологического кризиса.

Это позволяет предположить, что новый дидактический концепт открытого образования может стать наиболее общей моделью в проектировании общего и педагогического образования. Перед нами стоит вопрос об актуальном состоянии научного знания о педагогическом образовании с точки зрения представленности в нем адекватных ответов на вызовы современной социокультурной ситуации в образовании и социокультурной динамики представлений о педагогической деятельности.

1.2. Актуальное состояние научных знаний о педагогическом образовании в начале XXI века

Педагогическое образование является уникальным объектом исследования в педагогической науке, т. к. испытывает на себе влияние противоречий разной степени выраженности между доминирующей в то или иное время философией образования, совокупностью научных знаний о разных сторонах образовательного процесса будущих педагогов, а также государственной политикой в области подготовки педагогических кадров, определяющей институциональное состояние системы и целевые установки в виде образовательных стандартов.

Мы исходим из того, что к границе веков (90-е годы XX века) отечественная теория педагогического образования подошла с прочным фундаментом исследований, выполнявшихся по заказу государства: «Концепции педагогического образования» (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, В. С. Ильин, В. А. Кан-Калик, Е. П. Белозерцев, Е. Н. Шиянов), принятой Всесоюзным съездом работников народного образования (1988) в качестве руководящего документа перестройки системы педагогического образования, и комплексной исследовательской программы «Учитель советской школы» (1986–1990 гг., рук. В. А. Сластенин), выполнявшейся по плану-заказу Гособразования СССР, Минобразования РСФСР, решению президиума Академии педагогических наук СССР. Согласно исследованию Н. И. Загузова в рамках этой программы появились крупные исследования в области подготовки педагогических кадров

О. А. Абдуллина, Е. П. Белозерцев, Е. Г. Буланова, Н. И. Вьюнова, Э. А. Гришин, И. Ф. Исаев, И. А. Колесникова, Н. П. Лебедин, Е. П. Мажар, А. И. Мищенко, В. Н. Ретюнский, В. Э. Тамарин, Е. Н. Шиянов, Д. С. Яковлева и др. [79]. Научные школы, научные коллективы в педагогических и классических институтах того времени опирались на исследования психологии личностно-профессионального развития учителя научных школ Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, на интенсивно развивающиеся исследования профессионального становления педагога, выполненные в лабораториях Института педагогических инноваций РАО (В. И. Слободчиков, И. Ф. Исаев).

Методологической и теоретической предпосылкой для разработки новой гуманитарной исследовательской программы педагогического образования, построенной на постнеклассической методологии (см. в п. 1.4.), явился многолетний продуктивный опыт исследовательских программ педагогического образования, разработанных коллегиально, в рамках научных школ и научных коллективов, а также традиция выпуска коллективных монографий по актуальной проблематике педагогического образования, подготовленных разными научными школами, отдельными видными учеными и исследовательскими коллективами университетов.

Научные школы, как научное сообщество, объединенное вокруг личности признанного ученого, нацеленное на развитие научного знания в определенном научном направлении и воспроизводство научных кадров в едином смысловом поле, отражают тенденцию последовательного накопления научного знания, его приращения вокруг ключевой идеи исследования, например, непрерывного педагогического образования (к таким сообществам относят, по мнению авторов коллективной монографии “Научно-педагогические школы России в контексте русского мира и образования”, подготовленной учениками выдающихся советских и российских ученых, научные школы В. А. Сластенина, Н. К. Сергеева и другие [149]. Так, научная школа В. А. Сластенина заложила в теорию педагогического образования ядро научных знаний о творческой природе труда учителя, о необходимости формирования “социально активной личности учителя” в процессе

творческого решения особого рода социальных, педагогических задач. Научное знание, выраженное в обосновании и описании принципов действия субъектно-деятельностного подхода в процессе подготовки будущего учителя в высшем педагогическом образовании, меняет понимание педагогического образования с внешнего фокуса его рассмотрения - на фокус личности. [214]. Аксиологическим основаниям педагогического образования, формированию духовно-нравственной культуры учителя, в целом гуманизации педагогического образования как непреходящим теоретическим основаниям современного исследования педагогического образования мы обязаны В. А. Сластенину и его ученикам [148].

Научная школа Н. К. Сергеева внесла значительный вклад в теорию непрерывного педагогического образования, предложив рассматривать его как многоуровневую систему, где каждый уровень представлял собой один из этапов восхождения к вершинам профессионального мастерства - этап допрофессиональной, профессиональной подготовки, повышения квалификации и совершенствования профессионального мастерства, связанные в единую систему регионального образования. При этом ступени педагогического образования связывались с качественной перестройкой профессионального сознания и деятельности, в идеале приводящие к построению “индивидуально-авторской педагогической системы” [149, С. 507]. Докторские диссертации Н. М. Борытко и В. В. Арнаутова концептуально обосновали содержание программ на довузовском и вузовском этапах подготовки педагога в региональных учебно-научно педагогических комплексах [31, 7].

Другой тип научного сообщества — научные коллективы, не являются научной школой в строгом смысле этого слова, развиваются “ризомоподобно”, объединяют разных ученых с общей научной традицией, имеющих своих учеников, работающих, как правило, в рамках одного научного направления или нескольких близких по объекту исследования. Эти сообщества, на наш взгляд, более конгруэнтны постнеклассической культуре научного поиска в XXI веке, поскольку они открыты межпоколенному взаимодействию в своей научной области и даже

междисциплинарному диалогу, они более гибко реагируют на изменяющуюся реальность своей области исследования, получая резонанс от результатов научного поиска своих коллег, совместно конструируя научное знание в его актуальном моменте.

Научный коллектив РГПУ им. А. И. Герцена (Г. А. Бордовский, Н. Ф. Радионова, В. А. Козырев, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева) может являться примером такого научного сообщества. Развивая вековые традиции кафедры педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена в области педагогики школы и подготовки учителя [236], это исследовательское сообщество на рубеже столетий удержало объект исследования — педагогическое образование как развивающуюся социокультурную систему и адекватно социокультурным изменениям в России обосновало и технологически оснастило компетентностный подход в исследовании и проектировании педагогического образования. Гуманитарные технологии позволяют подготовить качество новых педагогов-специалистов для решения задач в изменившейся социокультурной реальности за счет уникального, заложенного в них механизма — понимания [30, 97]. Разводя цели педагогического образования и цели подготовки педагога, исследователи определяют последнюю как формирование профессиональной компетентности — “интегральной способности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей” [196, С. 8]. Для ученых, базирующих свои исследования на результатах данного научного сообщества РГПУ им. А. И. Герцена, определено направление научного поиска: решение проблемы индивидуализации процесса подготовки, результат которой зависит от возможностей получения опыта решения не “квазипрофессиональных” задач, а задач, отраженных в реальных проблемных профессиональных ситуациях.

Переосмысление профессиональных задач педагога и их полагание в основу перепроектирования системы подготовки педагога в университете составило рамки

новой исследовательской программы содержания педагогического образования. Единицей проектирования содержания образования становятся в таком подходе профессиональные задачи, выведенные из актуальных задач обновления школы. Рамку построения содержания профессиональной подготовки определяют следующие группы задач:

- понимание ученика в образовательном процессе;
- подготовка, планирование, организация образовательного процесса с учетом возможностей образовательной среды и социального партнерства школы;
- работа с информацией;
- коммуникация;
- самообразование (на основе рефлексии и самооценки);
- профессиональное поведение;
- управление [97; 239, С. 50-61].

Данное исследование, проведенное в классической (экспериментальной) парадигме, открывает возможность углубления в сущность процесса педагогического образования с позиции личности студента качественными методами, т. к. оформляет все феноменологическое поле педагогического образования векторами для сбора качественных данных.

Исследователи Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, (А. А. Орлов., Л. А. Орлова, С. В. Пазухина и др.) на междисциплинарной основе решают научную проблему изучения профессионального мышления учителя и психолого-педагогические основы его формирования как ключевой профессиональной компетентности. Аксиологическая направленность профессионального мышления педагога выступает ядром междисциплинарного диалога педагогов и психологов [163]. Профессиональная реальность взаимодействия с “сетевой личностью” современного обучающегося согласно исследованиям А. А. Орлова и его учеников-коллег, требует от педагога

владения технологиями превентивного, проектировочного и моделирующего воздействия с применением интерактивных методов и средств [164, 165].

Ученые Омского государственного педагогического университета (Н. В. Чекалева, Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова) в своих работах глубоко исследовали изменения профессиональной подготовки будущего педагога в вузе, вызванные социокультурными факторами меняющейся реальности педагогической профессии и социально-экономическими явлениями высокого риска для педагогического образования: менеджеризации и маркетинга высшего образования, в условиях действия которых педагогические университеты наработали эффективные практики индивидуализации и профессионализации теоретической и практической подготовки, нацеленные на формирование когорты изменений в региональной системе образования за счет механизмов трансфера подготовленных специалистов и научных знаний в “базовые” школы [261, 263], [173, С. 216-230].

Полидисциплинарное сообщество ученых Томского государственного университета (Г. Н. Прокументова, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, С. И. Поздеева, И. Ю. Малкова, Е. А. Суханова и др.) в начале XXI века исследовало феноменологию, типологию и топологию образовательных инноваций, показало стратегии формирования гуманитарной исследовательской программы с точки зрения ее субъекта, разработали методику реконструкции инновационного опыта [175]. Категориям “хронотоп”, “случай”, “событие”, “смысл” придается большое значение в концепциях исследовательского коллектива, строящих программу гуманитарного исследования на неклассических методологических позициях. На материале реконструкции прецедентов инноваций во взаимодействии классического университета и его базовых школ (в разных моделях) ими показан потенциал модели “образовательное сообщество” в становлении субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании и в росте числа практик открытого образовательного пространства в регионе [189,190].

Работы И. А. Колесниковой развивают тематику гуманитарного исследования проблем непрерывного образования через постановку вопросов о смысле и назначении образования в мире настоящего и будущего человечества, обоснование возможности применения *методологии ретрофлексивной рефлексии* индивидуального профессионального пути [113, 114], что будет развито в нашем исследовании при построении гуманитарной исследовательской программы педагогического образования с позиции личности педагога.

Мы приводим здесь, конечно же, примеры не всех исследовательских сообществ и отдельных ученых, внесших значительный вклад в разработку теории педагогического образования, т. к. не ставим перед собой такой задачи, мы лишь обрисовываем специфический контур складывающейся теории педагогического образования, конструируемой на основе капитала советских и российских научных школ и коллективов.

Для понимания актуального состояния научных знаний о педагогическом образовании в русле предыдущих рассуждений особый интерес представляет коллективная монография 2020 года «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития», в написании которой под эгидой Российской академии образования приняли участие ведущие российские научные школы и управленческие команды университетов, реализующих программы педагогического образования [173]. Ее структура отражает актуальную для современных исследовательских программ тематику, связанную с проблемами трансформации организационной и содержательной сторон университетского педагогического образования в современной России, вопросам информатизации технологий подготовки будущих педагогов, психологического сопровождения процессов становления профессиональных компетенций, особенностям педагогического образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сборник отражает два ведущих вектора развития современного университетского образования: глобальность и локальность изменений — через представление локальных моделей университетского педагогического образования как прецедентов воплощения глобальных тенденций.

В целом, прошедшие 30 лет развития теории педагогического образования проходили, на наш взгляд, под сильнейшим влиянием процессов модернизации педагогического образования [218, 105-107, 137-138], когда инфраструктурные задачи зачастую затмевали методологические проблемы. Для выделения доминирующих линий (векторов), по которым происходит динамика научных знаний в это время, мы обратились также к тематике докторских исследований педагогического образования, защищенным в РФ в конце XX — начале XXI века, дополняя их обзором статей и монографий. Так мы выделили кластеры концепций, отражающих ключевые научные проблемы в системе научного знания о современном педагогическом образовании, решения которых оформлены в разворачивающихся в современной педагогической науке исследованиях. Мы исходили из того, что диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальностям 13.00.01 и 13.00.08 по Положению о порядке присуждения ученых степеней [186] и должны как раз содержать теоретические положения, которые квалифицируются как научное достижение по решению актуальной для данной области науки проблеме.

Кластер концепций содержания педагогического образования, на наш взгляд, должен открыть обзор развивающейся теории педагогического образования XXI века, поскольку в нем собраны исследования наиболее острой и до конца неразрешенной научной проблемы обновления содержания педагогического образования в современных социокультурных условиях. К ним можно отнести, в частности, докторские исследования этих лет: Л. И. Мищенко, Е. Н. Дмитриевой.

В работе Л. И. Мищенко «Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: На материале подготовки учителя нач. классов», Курск, 1997. и его статьях [144, 145] содержание педагогической подготовки, отождествляемой с педагогическим образованием, сводится к четырехкомпонентной структуре: фундаментальные методологические знания (педагогика, психологии, физиологии), умение решать педагогические задачи (приводящие в т. ч. к формированию педагогической техники), опыт творческой

педагогической деятельности, мотивационно-ценностное отношение к педагогической действительности. Решение педагогических задач в единстве с приобретением опыта творческой педагогической деятельности, приводящей к формированию мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности признается автором нетривиальной задачей, не решаемой посредством изучения дисциплин. В качестве эталонных примеров творческой педагогической деятельности Л. И. Мищенко предлагает опыт великих педагогов прошлых лет. Однако, на наш взгляд, при всей бесспорности ценности изучения деятельности великих педагогов, такое представление о педагогической деятельности не продвинет будущих педагогов в стратегиях работы с изменившейся реальностью цифровой эпохи, т. к. последнее требует встречи с живыми «героями» повседневного педагогического труда, представителями авангардной группы педагогов региона, страны.

А. П. Тряпицыной и С. А. Писаревой в статье «Особенности модернизации системы и содержания педагогического образования на рубеже XX–XXI веков» вышеназванной коллективной монографии «Педагогическое образование в современной России» подтверждается соответствие существующего на данный момент принципа построения содержания педагогического образования структуре профессиональной подготовки, выделенной еще В. С. Ледневым [173, С. 172-191]: теоретическое обучение, практическое обучение и учебное проектирование. Для нашего исследования важным является постановка ими принципиальной задачи для развития научного знания о педагогическом образовании: «педагогическое образование не может быть сведено только к профессиональной подготовке, необходимо построение педагогического образования как образования университетского» [там же, С. 183]. Университетское образование предполагает, как мы описали в п. 1.1. выход за пределы институциональных рамок, проникновение образовательного процесса вуза в городские образовательные пространства, а профессиональных сообществ – в проектирование образовательных программ и оценку профессиональной готовности будущих

педагогов, формирование студенческих инициатив по изменению культурно-образовательной среды города, села.

В работе 2011 г. О. Б. Даутовой «Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании» имеется пласт продуктивного знания о сути взаимосвязанных изменений педагогической деятельности, которая и должна стать содержанием непрерывного педагогического образования. Так, в работе уточнено содержание основной профессиональной задачи учителя по построению образовательного процесса, направленного на достижение целей конкретной ступени образования, которые позволят овладеть современному школьнику универсальными способами деятельности (понимания, коммуникации, рефлексии и проектирования). Здесь большое значение уделяется работе со смыслами учения, себя, другого, образовательной ситуации, учебной задачи, включение учащихся в коммуникацию, проектирование, рефлексия с помощью совместных процедур проектирования учебно-познавательной деятельности и индивидуального маршрута и т. д. В работе показан рост удовлетворенности студентов и педагогов своей деятельностью при таком изменении профессиональной деятельности, когда учение строится по типу «встречи», «события», «интуиции», «рефлексии», преобразующейся в авторский стиль, построение авторской системы [68].

Исследование Е. Н. Дмитриевой 2004 года «Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагога в вузе» также можно отнести к первому кластеру, поскольку здесь разрешается проблема совершенствования профессиональной подготовки на основе смысловой парадигмы, где концептуально обоснованы и развиваются идеи профессионально-значимых личностных смыслов как определяющего элемента профессионального развития будущих педагогов, гуманитаризации информационных процессов, интеграции содержания образования на основе трансдисциплинарности, целостности педагогической картины мира. В качестве принципов профессиональной подготовки на уровне системы выделяются принципы контекстов профессии, студенческого возраста, профессионального и личностного

самоопределения; на уровне процесса принципы приоритета ценностно-смыслового пути освоения педагогической профессии, профессионально-деятельностного опосредования; педагогического обеспечения смены позиций от студента к специалисту, учета многообразия психологических механизмов освоения профессии, трансдисциплинарности содержания [72, С. 20]. Содержание и способы организации педагогического образования должны способствовать, согласно мнению автора диссертации, профессионально-личностному смыслообразованию.

В этот кластер также входит множество диссертационных исследований в области задач *компетентностного развития будущего учителя*, решаемых на уровне кандидатских диссертаций, однако этот массив работ не являлся объектом нашего подробного изучения. В научном сообществе присутствует достаточно критичное отношение как к нарастающему количеству диссертаций данного типа, так и к широко распространенному дизайну исследования, когда «исследование процессов формирования подменяется описанием традиционной схемы, которая обозначается как модель формирования», что не соответствует таким существенным характеристикам компетентности как «принципиальная незавершенность компетентности», кумулятивный характер процесса формирования компетентности и ее ценностное ядро [129, С. 45-46].

Отдельный кластер в этой части системы научного знания – концепции формирования педагогической культуры будущего педагога, такие работы как исследование В. Л. Бенина «Теоретико-методологические основы формирования педагогической культуры», Екатеринбург, 1996, исследование Л. Б. Соколовой «Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя», Оренбург, 2000, Е. В. Яковлевой «Становление учителя как субъекта культуры», Москва, 2004.

В исследовании В. Л. Бенина важным для понимания феномена современного педагогического образования является обоснование положения о том, что педагогическая культура шире, чем культура профессиональной педагогической деятельности, т. к. распространяется и на другие общности, кроме

образовательных организаций, - на семью, трудовой коллектив. Широкая общая культура – основа культуры педагогической: «...вузы педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой. Приоритеты обучения в них должны расставляться так: во-первых, готовить человека, во-вторых, педагога и лишь в третью очередь – предметника», - пишет автор [20, С. 203].

В исследовании Л. Б. Соколовой разработана концепция рефлексивного профессионализма, в которой культура педагогической деятельности понимается как качество личности, способствующее осознанной реализации в деятельности будущего учителя смыслов, значений и нормативов педагогической культуры как личностно и профессионально ценных. Рефлексивный профессионализм достигается путем сознательного усвоения студентами сущности педагогической деятельности и создания индивидуально выработанных в результате рефлексии личных норм деятельности, сообразных нормам культуры педагогической деятельности [219, С.15].

Для Е. В. Яковлевой критериями становления личности учителя как субъекта культуры являются самоопределение в культуре — интериоризация общечеловеческих духовных и нравственных ценностей, а также готовность к реализации педагогической деятельности как культурной миссии [281, С. 13].

Хотя все исследования того времени исходят из социокультурных предпосылок изменившейся российской реальности, вхождения российского высшего образования в международное образовательное пространство, выделился кластер исследований, посвященных непосредственно процессам изменения – *кластер исследования проблем модернизации педагогического образования*. Диссертация В. А. Болотова 2001 года «Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен», СПб, 2001, связывает новое научное знание о педагогическом образовании как типе гуманитарного образования с процессами изменения педагогической профессии в ее гуманистическом ключе, а модернизацию педагогического образования на основе концепции, предполагающей переход к личностно-ориентированной

парадигме. Для нашего исследования являются важными выдвигание в качестве ориентиров личностно-ориентированной парадигмы педагогического образования категории авторства (проявляющееся в целеполагании и целереализации на основе авторской модели образования и воспитания, с одновременной рефлексией своего личностного и профессионального поведения и ответственностью за принимаемые решения), а также исследование противоречия в педагогическом образовании между учебной и педагогической позициями студента, которые разрешаются как динамика от «обучаемого» к «учащемуся» и затем – «к учащему» в комплексе с изменениями позиции преподавателя от «транслятора» к «мастеру» и «консультанту» [26].

Аспект влияния социокультурных изменений на процесс педагогического образования актуализируется и в работе 2016 г. Ю. Б. Дроботенко «Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования в Российской Федерации», где подтверждается сдвиг в сторону значимости личностно-ценностных ориентаций педагогов в выборе стратегий поведения при осуществлении педагогической деятельности, а также, что в ситуации кризиса ценностей российского общества на педагогов накладывается большая ответственность за выбор приоритетов в обучении и воспитании. Позитивный выход из ситуации связывается с этосом педагогической профессии, представляющим механизм нормативно-ценностной регуляции и поддержки осуществляемой педагогами профессиональной деятельности, ценностный ориентир, показывающий предназначение педагогической профессии в обществе. В его структуре профессиональная мораль, профессионально-педагогические ценности и нормы, профессиональная идентичность, формальное профессионально-педагогическое сообщество как носитель этоса и статус педагогической профессии в обществе. Анализируя стратегии совладания организаций с кризисом педагогического образования в период модернизации, выделены адаптационная, модернизационная и инновационные тенденции изменений, среди которых вторая, на наш взгляд, более продуктивна: она связана с построением сетей (школ-лабораторий, базовых

кафедр, программ педагогической интернатуры и пр.), сочетает фундаментализацию высокого уровня (через междисциплинарные экзамены) и индивидуализацию, особенно в проектных магистратурах. Позитивное развитие профессиональной подготовки (которое совпадает с педагогическим образованием у автора) связывается им с пониманием контекста развития педагогической профессии и профессионально-педагогической деятельности профессорско-преподавательским и административным составом, а также студентами, которые могут выступать в ролях «лидер», «агент», «проводник» изменений, что открывает новое направление развития научного знания о позиционировании субъектов инновационного педагогического образования [73].

Таким образом, налицо вектор развития научного знания в начале XXI века, когда профессионализация педагогического образования рассматривается как одно из решений проблемы соответствия содержания педагогического образования изменившимся условиям.

Кластер концепций профессионализации педагогического образования – задается докторскими исследованиями 2008 г. Э. В. Балакиревой «Профессиологические основы педагогического образования», 2000 г. З. М. Большаковой «Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности», 2002 г. Ф. В. Повшедной «Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза», 2006 года М. В. Николаевой «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования».

В работе 2000 г. З. М. Большаковой решается проблема теоретических основ формирования профессионально-педагогической деятельности студентов педвузов, под которой понимается автором вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и на создание условий для их развития. Вузовский этап становления профессионально-педагогической деятельности (стадия профессиональной подготовки) приводит к формированию профессионализма в

педагогической деятельности (критерий – осознанность) при условии ее понимания на вузовском этапе как личностного феномена, когда стремятся к совпадению личностное и профессиональное пространство, сочетаются алгоритмические и эвристические модели педагогической деятельности. Условия интенсификации процессов формирования профессиональной творческой педагогической деятельности у студентов связываются автором с развивающим обучением, с формированием «методологических основ деятельности в обобщенном виде, трансформируемой в знания о конкретной профессионально-педагогической» [27, С. 258-306]. Как утверждает В. Д. Шадриков, деятельность является методологической основой для построения дидактики школы и соответственно – педагогического образования [267].

Исследование Ф. В. Повшедной посвящено изучению процессов вхождения студентов в профессию учителя на вузовском этапе обучения (теоретическим основам и условиям успешного вхождения), где профессия выступает как ценность наравне с ценностями личности и образования, профессиональная активность, креативная учебно-познавательная и научно-исследовательская деятельность, выстроенные поступательно по мере «взросления» студента, выступают условиями эффективности процесса развития профессионального самоопределения [182].

Работа М. В. Николаевой «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования», Волгоград, 2006 г. представляет решение проблемы обоснования системы личностно-профессионального развития учителя начальных классов на вузовском этапе педагогического образования в стратегии проектирования образовательной программы от профессиограммы учителя начальных классов, в которой зафиксированы система требований к инвариантным задачам и профессиональным действиям, общие и специальные профессиональные качества личности, а также содержатся учебные дисциплины и виды учебно-познавательной деятельности, подлежащие освоению. Критериями профессионального развития учителя являются профессиональная идентичность, степень сформированности профессиональной компетентности, степень развития профессиональных качеств

и степень сформированности индивидуально-творческого стиля деятельности [150, С. 22-23]. В диссертации предложена методика, включающая разработку профессиограммы выпускника, педагогическую поддержку и психологическое обеспечение образовательного процесса, работу с органами образования. Успешный опыт работы межвузовской научно-исследовательской лаборатории доказывает эффективность процессов профессионально-личностного развития в сообществе ученых, учителей начальных классов, студентов, аспирантов, завучей, методистов и пр. в виде постоянно действующих научно-методических семинаров, программ подготовки наставников – тьюторов для практики студентов, студий, мастер-классов, встреч с авторами учебно-методических комплексов, публичное обсуждение курсовых, дипломных работ.

Исследование Э. В. Балакиревой «Профессиологические основы педагогического образования», 2008 г. исходит из идеи отображения новых научных знаний о педагогической профессии в содержании, организации, оценке результатов каждого из этапов непрерывного педагогического образования: довузовском, вузовском и поствузовском. Научные знания о профессии педагога отражают историю, принципы и закономерности ее развития как сферы общественного производства, развивающейся трудовой деятельности и социального института, знания о широте и многообразии профессиональных ролей педагога, моделях построения его профессиональной и образовательной карьеры [12]. Педагогическое образование понимается теперь как интегративная, открытая, развивающаяся система, которая включает в себя сеть образовательных учреждений педагогического профиля, разнообразные преемственные образовательные программы, различающиеся по своей направленности и уровню, построенные на основе государственных стандартов, и органы управления. Согласование представлений разных субъектов педагогического образования, работодателей, работников системы образования о профессии педагога, ориентированность педагогического образования на современные задачи профессиональной педагогической деятельности, на обогащение обучающихся опытом решения этих задач – ключевые показатели успешности

профессиологического подхода к педагогическому образованию. В работе показано, что развивающаяся профессиональная деятельность учителя шире, чем рамка профессии, что требует согласования позиций заинтересованных сторон в понимании профессии педагога как «систем профессиональных полей и функций профессиональной педагогической деятельности», что составляет целевой ориентир в процессе дополнения, трансформации и интеграции содержания педагогического образования.

Впервые педагогическое образование рассматривается одновременно и как нелинейный, вариативный процесс, ориентированный на подготовку педагогов, способных к качественному осуществлению и развитию профессиональной педагогической деятельности не только в традиционной роли учителя, но и в значительно более широкой профессиональной сфере «человек – общество – человек». Также педагогическое образование понимается и как результат удовлетворения разносторонних потребностей формирующегося рынка педагогического труда в педагогах различного профиля и квалификации, готовых к решению современных профессиональных задач. Стратегии контекстного и биографического обучения (доминирующие в них формы включения студента в процесс профессионального самоопределения – «Портфолио» и пресс-клуб «Встреча с личностью») доказательно подтверждают возможность развития и обогащения профессиональной позиции студента по отношению к будущей профессии [12].

Среди фундаментальных работ по формированию компетентностей педагога выделяется диссертация 2020 г. М. А. Червоного «Подготовка учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования», которая может быть отнесена и к следующему кластеру, поскольку доказывают результативность сетевого взаимодействия систем высшего и дополнительного образования, открытия образовательного процесса будущих педагогов в практику школы. В работе концептуально обоснованы и технологически доказательно представлены организационно-педагогические условия сопровождения педагогами (преподавателями,

олимпиадными тренерами, тьюторами и пр.) студентов в решении профессиональных задач (компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентов педагогических вузов, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ, участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности), что характеризует процесс подготовки как полисубъектный, открытый и нелинейный. Важным для нашего исследования является включение компетентностного компонента подготовки, который задаёт планируемый результат и включает базовые компетенции, качества личности (ответственность, активность, рефлексивность, коммуникабельность), также и личностно-профессиональные аспекты подготовки (развитость профессиональных связей, включенность в разрешение профессионально ориентированных ситуаций). Профессиональное взаимодействие с разными по выполняемым ролям профессионалами дает синергетический эффект в аспекте повышения готовности будущих учителей физики к сопровождению школьников в подготовке к олимпиадам по предмету [264].

Кластер концепций непрерывного педагогического образования представлен докторскими диссертациями Н. К. Сергеева «Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя», 1998 г., Е. М. Ибрагимовой «Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования», 1999 г., Г. А. Игнатъевой «Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования», 2006 г.

Система непрерывного педагогического образования в этих работах представляется открытой, но выстроенной в позитивистской индустриальной логике в серии последовательных ступеней (уровней).

Исследование 1999 г. Е. М. Ибрагимовой содержит решение проблемы непрерывности педагогического образования в виде проектирования системы целей на допрофессиональном и профессиональном этапах. Основанием отбора содержания является система целей развития индивидуальности обучающихся от старших классов школы до 5 курса вуза: эмоциональной, волевой, мотивационной, предметно-практической, экзистенциальной. Это исследование, на наш взгляд, демонстрирует парадокс, который возникает при столкновении методологий классической и неклассической педагогики: позитивистски выстроенная закрытая схема для развития нелинейного неповторимого в сочетании качеств процесса развития индивидуальности студента в педагогическом образовании. Заметим при этом, что сама по себе разработка системы целей действительно делает более управляемым процесс отбора содержания, особенно в отношении мотивации, предметно-практических профессиональных умений и может составить базу (с учетом изменившейся цифровой реальности) для построения системы учебных целей [84].

Педагогические комплексы призваны решить системно проблему непрерывного педагогического образования на основе нового понимания сущности педагогической деятельности как требующей перманентной саморазвивающейся личности педагога, как это показано в исследовании Н. К. Сергеева. Механизмом такого саморазвития является самоорганизация своего личностного образовательно-развивающего пространства, где педагог действует как субъект своего профессионального становления и развития, происходит овладение и принятие современного содержания и технологий образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. Автор видит такой процесс на макро и микроуровнях, когда первый задается последовательным прохождением звеньев и уровней профессионального образования, а второй – этапов профессионального развития. Педагогическое образование в таких комплексах представлено ступенчатым процессом восхождения к вершинам профессионального мастерства, обеспечивающим готовность к профессиональной деятельности на уровне

«действия» – «смысла» – «системы» – «авторской системы». Таким образом, принцип целостности непрерывного образования возникает при одновременной фокусировке исследователя на внешней институциональной обустроенности процесса непрерывного педагогического образования и внимании к внутреннему процессу профессионального развития [209].

Исследование Г. А. Игнатъевой «Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования» 2006 г. для нашей работы представляет большой интерес, поскольку вносит в конгломерат научного знания о педагогическом образовании пласт научных результатов изучения профессиогенеза педагога, движущегося в логике наращивания профессионального статуса посредством позиционного самоопределения. Это исследование имеет фокус «внутри» изучаемого феномена педагогического образования.

Развитие субъекта деятельности в профессиогенезе представляет собой движение от освоения предмета и средств деятельности (специалист) к наращиванию средств преобразования специального предмета деятельности (профессионал) и до конструирования новых эталонов средств и предмета деятельности (эксперт). Данный вид движения соответствует переходу (шагу развития) предметного знания с эмпирического уровня восприятия действительности на теоретический уровень до получения позиционного знания. В исследовании выделены три профессиональные педагогические позиции: педагога – специалист-предметник; педагог – методист-профессионал; педагог – профессионал-эксперт, которые являются ориентирами в управлении (самоуправлении) профессиональным развитием учителей, критериями анализа реализуемых педагогами собственных базовых ценностей и показателями способностей и возможностей профессионального развития педагога. Главной способностью педагога-профессионала выделена рефлексия как процесс и свойство (рефлексивность), определяющая возможности его развития и саморазвития как субъекта собственной профессиональной деятельности. В диссертации выявлено, что становление рефлексивного сознания педагогов-

профессионалов происходит только в системе связей и отношений профессионального сообщества, в котором формируется ценностно-смысловой аспект профессиональной деятельности через прохождение педагогом ряда этапов позиционного самоопределения: создание условий для возникновения учебно-профессионального сообщества через построение совместности субъектов профессиональной педагогической деятельности; профессиональное самоопределение слушателей курсов повышения квалификации как субъектов индивидуальной педагогической деятельности; построение профессиональной общности – проектной команды.

Самообучающаяся организация в процессе повышения квалификации представлена в этом исследовании как дидактическая модель развития субъектности педагога, ее конституциональное устройство задается не институциональными рамками (что противоречит ее пониманию как открытой системы), а как автодидактический конструктор (система дидактических задач) по созданию множества авторских моделей (авторских курсов – в данном случае) и адресуется эта система задач коллективному субъекту [91].

Исследование И. О. Ганченко «Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования», 2004 г. продолжает смещение фокуса исследований непрерывного педагогического образования на сторону личности педагога и обращается к изучению проблемы профессионализации педагогического самообразования, протекающего в течение всей жизни. Автором обоснован и доказательно описан ступенчатый характер подготовленности к профессиональному самообразованию на каждом этапе подготовки. Интеграция организационных усилий вуза, системы послевузовского и дополнительного образования и усилий личности по самообразованию на основе единой модели рассматривается как способ получения мониторинговой и прогностической информации и на их основе управления успешностью процесса. Самообразовательная культура считается одним из важнейших компонентов педагогической деятельности. Произошедшее со времени экспериментальной работы И. О. Ганченко изменение познавательной деятельности школьников и

студентов по причине виртуализации способов получения информации только обостряют проблему организации самостоятельной работы студентов и тесно связанного с ней самообразования. Самообразование работающих педагогов также далеко от идеального: им занимаются крайне редко, а если и занимаются, то оно имеет характеристики фонового педагогического, актуального педагогического, эпизодически – общекультурного, и только около 10% имеют перспективную тему для самообразования, половина из таких учителей способна выбрать проблему для самообразования самостоятельно. Это научное знание показывает перспективность разработки проблемы активизации самообразования как обязательного компонента профессиональной творческой педагогической деятельности от начала профессионального самоопределения в педагогической профессии и на протяжении всей жизни [57].

Сравнительные педагогические исследования в области педагогического образования как кластер, как правило, ограничиваются введением в научный оборот результатов анализа зарубежной практики подготовки учителей, среди которых нас интересуют практики педагогической интернатуры (они будут представлены в п. 1.3.), однако докторское исследование 2019 г. Е. В. Астапенко «Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века», вызывает особый интерес постановкой вопроса об источниках идеала школьного учителя (политических, культурологических, философских, психологических, историко-педагогических), объясняющих педагогические идеи и смыслы, лежащие в основе этого социокультурного феномена. Достаточно объемные списки профессиональных и личностных качеств американского идеального педагога, среди которых личностные преобладают, а также приоритет активности, лидерства, даже «миссионерства» объясняется культурой превосходства в американском обществе, имеющей как позитивные, так и негативные коннотации в современной социокультурной ситуации. Избыток не всегда реализуемых требований к учителю, как показано в исследовании, не приносит повышения качества школьного образования, а порождает мифотворчество об учителе как человеке со сверхспособностями [9].

Экстраполируя результаты исследования на современную российскую систему педагогического образования, можно отметить, что педагогическое значение идеала школьного учителя в его ключевых личностных и профессиональных качествах эффективно: оно ориентирует абитуриентов на социально-значимую профессию, а приоритет личностных профессионально-значимых качеств позволяет выстраивать подсистему профессионального воспитания с четкими ориентирами.

В целом к настоящему моменту накоплен большой пласт научного знания о современном педагогическом образовании. Выделились два направления развития научного знания о педагогическом образовании как о системе и как о процессе. В каждом выделенном нами кластере продолжает прорисовываться проблема непрерывности педагогического образования и связанная с ней проблема отбора содержания образования на каждом уровне в целях обеспечения качества педагогического образования, которое волнует в это время научно-педагогическую общественность на страницах печати [105, 218]. В качестве институциональных дефицитов отмечается несоответствующая изменившейся реальности закрытость системы, т. н. «институциональные тупики», оторванность педагогического образования от передовых научных исследований, ведущихся в классических университетах, а также от изменений, происходящих в российской школе.

Анализ диссертационных исследований, составляющих систему научных знаний о современном педагогическом образовании, показывает отождествление понятий «подготовка» и «образование» в отношении будущих педагогов. Однако, как было показано в предыдущем параграфе, современная социокультурная ситуация в образовании не позволяет говорить о полном подчинении процесса педагогического образования условиям подготовки в колледже или вузе, оно – шире, не имеет линейного характера, не завершается с окончанием университета и не совпадает с моментом, когда педагог придет на программу последипломного образования, переподготовки, повышения квалификации, не говоря уже о росте числа ресурсов неформального образования, в которых происходит неуправляемое извне погружение педагогов.

В целом актуальное состояние теории педагогического образования в начале XXI века можно описать через характеристику незавершенности:

- перехода к личностно-ориентированной парадигме педагогического образования;
- поворота к внутреннему фокусу исследования педагогического образования как нелинейного незавершаемого процесса с позиции личности будущего педагога;
- признания широкой полисубъектности педагогического образования в региональной социокультурной системе и его несводимости процессу подготовки.

В целом можно констатировать, что современными исследователями 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, находящаяся в процессе непрерывной модернизации и под влиянием социокультурных изменений педагогической профессии; содержание профессиональной подготовки, отождествляемое с педагогическим образованием, строится в компетентностном и профессиологическом подходе, но признается необходимость перехода к личностно-ориентированной и смысловой парадигме и построении педагогического образования как университетского, не сводимого к профессиональной подготовке.

Мы выяснили, что, хотя большинство исследований педагогического образования конца XX – начала XXI века выстроены в классическом позитивистском ключе и верифицируют научное знание серией экспериментов, при этом определенная часть из них спроектирована в тяготении к неклассической парадигме: авторы обращаются к вопросам смыслопорождения, признают важность учета феноменологии опыта в педагогическом образовании, подчеркивают вариативность траекторий будущего педагога в образовании с целью личностно-профессионального становления педагога. Однако до сих пор отсутствует теория педагогического образования, построенная на адекватной непрерывно меняющейся реальности постнеклассической методологии,

описывающая педагогическое образование как открытую систему с позиции личности, а процесс – как нелинейный и незавершаемый, не сводимый к череде ступеней. На уровне частной методологии совсем редки исследования с применением качественных методов, отражающих феноменологию процесса становления педагога.

Критика педагогических исследований Д. И. Фельдштейном, А. П. Тряпицыной, С. А. Писаревой, Н. С. Пурышевой, И. Д. Лельчицким состоит в том, что современные ученые отдают приоритет естественно-научной парадигме, количественным методам, когда в экспериментальной работе участвуют «некие «абстрактные люди», лишённые каких-либо индивидуальных особенностей, без учета тех изменений качеств личности, которые произошли вследствие динамично меняющегося мира» [129, С. 40], а сложность феномена педагогического образования требует применения качественных методов сбора данных, их понимания и интерпретации. Это подтверждает необходимость разработки методологических оснований современного исследования педагогического образования в связи с накопившимися неразрешенными противоречиями.

1.3. Анализ опыта реализации идеи открытости в теории и практике педагогического образования в России и за рубежом

Педагогическое образование предстает перед современным исследователем как открытая система и одновременно как нелинейный процесс, существующий как открытая система. Нас интересовало, какие теоретические идеи педагогического образования позволяют его представить как открытую систему, какие результативные практики имеются в опыте российских и зарубежных университетов, воплощающих эти идеи.

Анализ научных публикаций начала XXI века показал, что теоретические основы открытого педагогического образования лежат в трех плоскостях:

- идеи открытого образовательного пространства подготовки и профессионального развития педагогов, не ограничивающегося вузовским пространством, а предполагающего многочисленные варианты сетевого взаимодействия с общеобразовательными школами, институтами развития образованием, повышения квалификации, центрами дополнительного образования и т.д. (Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, А. А. Попов, Ю. В. Сенько, Н. К. Сергеев, Г. Н. Прозументова, М. Ю. Червоный, Е. А. Суханова, Т. М. Ковалева, А. Г. Каспржак и др.);
- идеи вовлечения работодателей в образовательный процесс на всех этапах подготовки: от проектирования программ, участия в реализации и в оценке результатов (Э. В. Балакирева, Н. К. Сергеев, Ю. М. Забродин, Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, В. А. Адольф и др.);
- идеи независимой компетентностной оценки готовности студентов к педагогической деятельности в противовес стандартной знаниевой процедуре государственных экзаменов (А. П. Тряпицына, Е. Н. Перевощикова, А. Г. Каспржак, А. А. Марголис, М. А. Сафронова, И. С. Криштофик и др.).

Мы обратились к изучению практики открытого образования в России и за рубежом, которая отвечает идеям, обозначенным выше. В результате рефлексии личного опыта обучения в зарубежном вузе, анализа 11-ти руководств по педагогической практике в зарубежных вузах, ретроспективного анализа мероприятий Комплексного проекта модернизации педагогического образования 2014 – 2017 гг. на базе КГПУ им. В. П. Астафьева, СФУ, МГПУ, МГППУ, УрГПУ и дневниковых записей бесед с координаторами проекта в университетах, рефлексии опыта организации открытых чемпионатов Worldskills Russia были выделены две результативные практики, имеющие множество вариаций: *педагогическая интернатура и профессиональные чемпионаты.*

Педагогическая интернатура как программа входа в профессию действует во многих странах мира: Великобритании, Германии, Канаде, США, Финляндии, Японии [62, 134, 206, 192, 290, 308, 311, 324]. В большинстве случаев – это годовые программы постдипломного сопровождения выпускников бакалавриата в первый год их работы в школе, где создаются неотъемлемые в модели интернатуры условия вхождения в профессию:

- наставничество со стороны опытных педагогов;
- уменьшение объема работы без снижения оплаты труда;
- участие в программе постдипломного образования, усиление теоретической подготовки (вплоть до получения магистерской степени в США);
- сдача квалификационного экзамена (государственного экзамена в Германии) и получение сертификата (в Великобритании – лицензии на право заниматься педагогической деятельностью).

Все программы педагогической интернатуры за рубежом и опыт МГППУ и МГПУ по организации постдипломной практики под руководством университетских кафедр (Ю. М. Забродин, Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков) представляют собой модели в рамках т.н. последовательной программы подготовки педагогов [6, С. 52]. Подготовка учителей во Франции и модель педагогической интернатуры Уральского государственного педагогического университета – модели параллельной подготовки.

Рефендариат в Германии и двухфазная подготовка учителей во Франции представляют особый интерес для нашего исследования, поскольку остаются в границах государственного экзамена. При этом рефендариат остается постдипломной стажировкой на базе государственного семинара в той федеральной земле, где планирует работать, а вторая фаза педагогического образования во Франции – необходимая часть педагогического образования в университетском институте подготовки учителей на базе общеуниверситетского трехлетнего бакалавриата (двух лет учебы с досрочной сдачей). И тот, и другой вариант предполагают четкий учебный план и написание курсовой работы, а также

конкурсный экзамен, выдерживание которого дает право подавать заявление о приеме на работу (получить звание сертифицированного во Франции).

Анализ программы рефендариата позволяет выделить важнейшие содержательные и организационные механизмы реализации вузовского этапа интернатуры как сетевой программы входа в профессию (при взаимодействии с базовыми школами) [134, 290, 324]:

- вводная практика для ознакомления со школой в статусе помощника учителя;
- производственная практика с сочетанием самостоятельного преподавания и проведения уроков под супервизией наставника;
- содержание семинаров базируется на актуальных проблемах школьной жизни: вопросах администрирования, воспитания (базовый семинар) и вопросах планирования, оценки, методики предмета (предметный семинар с практиками);
- оценивание занятий рефендаров со стороны ведущих теоретических и методических семинаров и со стороны наставников (без выставления отметок);
- координация интернатурой (рефендариатом) - со стороны школы;
- занятия в Центре педагогической документации для овладения умениями самостоятельной работы с базами данных и использования цифровых образовательных ресурсов;
- внутренний конкурсный экзамен перехода на статус государственного служащего с зарплатой и обязательствами (не заниматься иной оплачиваемой деятельностью, прилежание и безусловное посещение занятий и стажировок, возможное распределение);
- критерии оценки администрацией школы работы рефендара: учебная работа, способность к критическому анализу учебной и воспитательной работы, содействие развитию личности учеников и их самоопределению, способность к сотрудничеству с коллегами и родителями;

- итоговый квалификационный экзамен, состоящий из домашней письменной работы, экзамена по методике преподавания (конспект и сам урок), коллоквиума по теме, избранной рефендаром. Общая оценка складывается из следующих компонентов: 25% – оценка администрации на основе отзывов наставников, 8,33 % – оценка руководителей базового семинара, по 8,33% – оценка руководителей по предмету, домашняя работа – 10%, два экзамена по методике по 10% и коллоквиум – 20%.

Исследователи программ рефендариата в качестве дефицита называют оторванность теории и практики подготовки (как дефицитов последовательной модели). Включение этапа интернатуры в процесс вузовского обучения может снять этот дефицит [134].

Программа подготовки учителей во Франции на своей второй ступени (двухгодичное обучение в университетских центрах подготовки учителей, ранее - в высших нормальных школах) предполагает на первом году углубленную теоретическую подготовку, ознакомительную практику, по окончании – экзамен, выдержавшие который студенты получают статус государственного служащего и зарплату от муниципалитета, где они потом, как правило, работают. Второй год программы посвящен углубленной профессионально-педагогической подготовке, большей частью, проводимой студентом самостоятельно в процессе подготовки к государственному экзамену на звание сертифицие. Желаящие могут получить затем научное звание агреже [206].

Учебный план второго года программы представляет для нашего исследования особый интерес, т. к. в нем более четко выделены вопросы взаимодействия с учащимися, администрацией, коллегами (обязательный модуль) и вопросы преподавания (дисциплинарный и междисциплинарный модуль), последние модули являются избыточными по тематике для определения своего маршрута в рамках обязательного объема часов. Важным элементом для начинающего учителя является самостоятельная многочасовая работа в Центре

педагогической документации, где собрана вся информация о системе образования Франции.

Модель педагогической интернатуры УрГПУ как вариант параллельной подготовки (в рамках дополнительного образования) интересна содержанием модулей: углубленная профильная подготовка, психолого-педагогические технологии работы с различным контингентом учащихся, практическая педагогическая деонтология, современные формы и методы воспитательной работы, информационно-документационное обеспечение деятельности учителя. При всем том, что данные модули все-таки дублируют содержание дисциплин бакалавриата, для нас важно совпадение их тематики с профессиональными дефицитами, указанными молодыми педагогами в исследованиях TALIS и «Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации» 2015 г. [197]. Для нас является важным, как молодые педагоги оценивают различные механизмы поддержки.

Так, по мнению молодых педагогов, однозначно является поддержкой процесса адаптации:

- подготовка уроков вместе с наставником (85%);
- посещение уроков наставника (88%);
- обсуждение с администрацией состояния дел в первый год работы (88%);
- участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности (73% в противовес 26%).

При этом применение следующих организационных механизмов как основных может быть проблематизировано:

- расширенная практика в школе на последнем курсе обучения (58% – явились поддержкой, в противовес 42% – не явились);
 - ведение рефлексивного дневника (59% в противовес 40%);
 - сокращенная нагрузка начинающего педагога (49% в противовес 51%).
- 72% работодателей также не считают влияющей на адаптацию молодого педагога сокращение его нагрузки, каждый пятый не

рассматривает ведение рефлексивного дневника поддержкой его адаптации [197];

- не явилось поддержкой для молодых педагогов и выполнение ВКР по заказу школы (28% в противовес 72%) (рисунок 1).

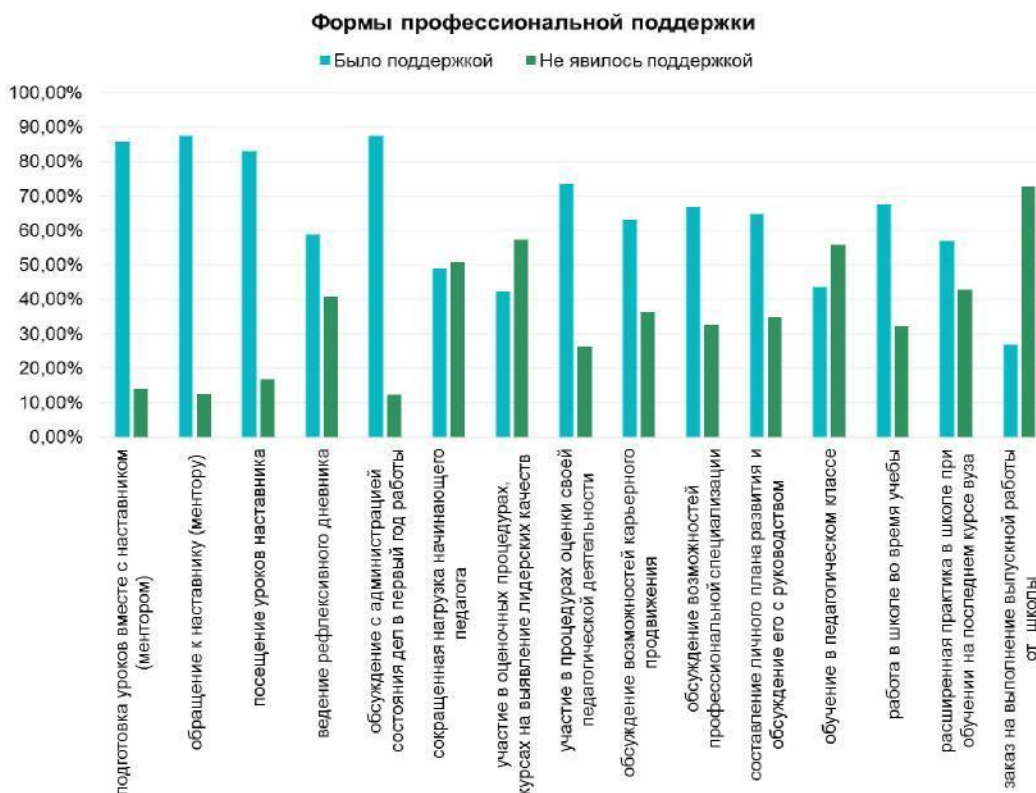


Рисунок 1. Результаты исследования оценки влияния форм профессиональной поддержки на процесс адаптации молодых педагогов (мнение молодых педагогов)

Таким образом, важнейшей составляющей процесса обучения по программе интернатуры является наставничество, связанное с посещением уроков наставника, составление с ним своих уроков, участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности. Заинтересованное отношение администрации играет важную роль в адаптации.

Сами по себе механизмы подготовки выпускной работы по заказу администрации, расширенная практика, ведение рефлексивного дневника не являются механизмами поддержки. На первый взгляд, это противоречит идее педагогической интернатуры, запущенной в 2014 – 2015 гг. в КГПУ им.

В. П. Астафьева. Однако, как показал наш опрос интернов 2015 – 2016 гг., результаты фокус-групп 2016 г., если данные механизмы формально присутствуют в программе педагогической интернатуры, не сопровождаются рефлексивными встречами с наставниками со стороны кафедры и школы, если ВКР заказана администрацией, но не становится предметом оценки педагогического коллектива в дальнейшем, то они не продвигают интерна ни в профессиональных компетенциях, ни в намерениях трудоустройства.

Мы провели контент-анализ текстов руководств по практике 11-ти зарубежных университетов с позиций предмета практического обучения как открытого в профессиональную реальность педагогического образования и выяснили следующие особенности такой организации и специфического содержания практики.

Во-первых, организация практики студентов – будущих учителей в университетах строится таким образом, чтобы обеспечить вхождение в профессиональное педагогическое сообщество и школу как организацию, имеющую кодифицированные формы поведения, опирающиеся на профессиональную этику. Прежде, чем приступить к практическому обучению в школе, студенты должны ознакомиться с этими кодексами и выдерживать описанные там нормы: требования к внешнему виду, дисциплине (прибыть на занятия за 20 мин., сообщать своевременно о невозможности посещения из-за болезни и т.п.); способы приемлемого поведения с детьми: помнить, что физический контакт с учениками (прикосновение, толчок, шлепок и т.д.) может быть воспринят как насилие и, следовательно, его следует избегать; нормы устной речи; ответственность (не забывать вернуть после практики все книги, ключи и т.п.). Университеты Дублина (Ирландия), Виктории (Белфаст), Брендона и Симона Фрейзера (Канада) требуют от студентов педагогических учебных заведений руководствоваться следующим профессиональным Кодексом, находясь на практике:

«1. Учитель говорит и действует по отношению к учащимся с уважением и достоинством, разумно обращается с ними, всегда помня об их правах и чувствах.

2. Учитель соблюдает конфиденциальность информации, касающейся учащихся, и может предоставить ее только уполномоченным лицам или учреждениям.

3. Учитель признает, что отношения между ним и учащимися профессиональные, и воздерживается от использования этих отношений для материальной, идеологической и другой выгоды.

4. Учитель готов обсудить с коллегами, учениками и их родителями / опекунами качество его преподавания и профессиональные обязанности.

5. Учитель действует в манере, не противоречащей действиям или стратегиям коллектива профессионального союза.

6. Учитель, как частное лицо или как член группы учителей, не делает несанкционированные заявления властям от имени федерации или местных представителей».

В дополнение к упомянутому выше, руководство по практике часто излагает качества, которыми должен обладать хороший учитель, они делятся на пять групп: профессиональные ценности, профессиональное развитие, личностное развитие, взаимоотношения и общение, синтез и интеграция этих качеств в деятельности. На наш взгляд, важным является именно ориентирование студентов в объединяющих профессиональное сообщество ценностях, которые подразумевают, согласно текстам руководств по практике:

– любовь и заботу об учениках, и стремление содействовать полноценному развитию учащегося [317, 318];

– энтузиазм преподавания и преданность целям образовательного процесса [327, 329];

– вера в равные возможности независимо от расы, религии, пола, класса или инвалидности;

– принятие роли родителей в образовательном процессе [291, 327, 329];

– высокие профессиональные стандарты, к обладанию которыми призывают все университеты.

Речь идет, таким образом, о контекстном влиянии кодифицированных форм поведения на становление профессионального сознания будущего педагога как взаимодействующих систем профессиональной идеологии и профессиональной психологии. Отметим, что для отечественной педагогики проблема становления профессионального сознания студентов гуманитарных направлений подготовки была и остается остро актуальной, что отражено в исследованиях научной школы Л. М. Митиной [131], наивысшим потенциалом для профессионального становления и развития будущего педагога является раскрытие в процессе практики смыслов профессиональной деятельности (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий). На наш взгляд, исходя из личного опыта обучения в зарубежном педагогическом вузе (Университет г. Айхштатт, ФРГ, 2002 г.), получение ориентиров в профессиональном поведении от лица коллег, как правило, происходящее на первой встрече с директором школы и непосредственным наставником еще до начала практики, подключает механизмы нравственного регулирования профессионального поведения гораздо эффективнее, чем установка от преподавателя вуза. Кодекс профессиональной этики, устав школы и т. д., вручаемый студенту от директора, – это правила профессионального поведения на период практики, позволяют сформировать необходимую систему координат при выборе того или иного педагогического действия. Профессиональное общение – важнейший фактор становления профессионального сознания. Включение студентов на практике в работу творческих групп педагогов школы, участие в педагогических советах и т. п. должно повышать мотивационно-регулирующую составляющую их профессионального поведения.

Механизмом профессионального развития становится рефлексия опыта профессиональных проб, происходящая в живом диалоге профессионалов-супервизоров и студентов – будущих специалистов. Анализ зарубежных руководств по практике подтвердил наличие такой тенденции в развитии теории и практики профессионального образования. В университете Лорье (Канада) [312]

существует «Школа профессионального развития», позволяющая установить тесные, практически направленные, профессиональные отношения с детьми, персоналом школы и преподавателями. В рамках этой школы функционируют следующие профессиональные и учебно-профессиональные сообщества (постоянные и временные):

- команда школы по профессиональному развитию, члены которой совместно осваивают профессиональные знания в области преподавания;
- семинар по профессиональному обучению, который предназначен отработке знаний на практике (проводится в течение всей практики);
- совместный курс, который подразумевает посещение занятий в университете учителями и студентами вместе, это дает возможность для обмена идеями и развития учебно-профессионального сообщества.

Следующее направление практического обучения, заслуживающее, на наш взгляд, пристального внимания со стороны организаторов практики в российских педагогических вузах – выделение ключевых профессиональных компетенций будущего учителя, обеспечивающих успех профессиональной деятельности, и постановку соответствующих профессионально-образовательных задач на практику. Так, проектирование урока является интегральным умением, отражающим овладение студентом диагностической, проектировочной, предметной и аналитической компетенцией. Авторы руководств университетов Плимута (Великобритания) и Брендона (Канада) [305, 326] отводят важную роль наблюдению уроков, считая его важной частью становления будущего учителя-практика. Учителя-стажеры должны оценить влияние обучения на процесс учения детей. Целями наблюдения становится анализ качества процесса обучения или качества его результатов (обученности). Перед наблюдением обучения студенты:

- 1) оговаривают с учителем «фокус» наблюдения, учитывая ожидаемые цели и задачи профессионального развития;
- 2) планируют свои наблюдения с учетом ключевых вопросов, которые связаны с фокусом.

После наблюдения студенты принимают участие в обсуждении увиденного, ссылаясь на точные письменные комментарии, делают выводы о своих наблюдениях, принимая во внимание рабочую программу и этапы урока, выявляя общие, возрастные проблемы и т. д., и их влияние на обучение и успеваемость учеников [305]. В школьной практике зарубежных вузов отводится достаточное место планированию урока, при этом рекомендуется использовать единую форму планирования, чтобы обеспечить удобство управления содержанием урока и его обсуждение со специалистами. В начале практики урок может быть расписан подробно, однако важнее всего начать с ясно обозначенных целей обучения. Они должны быть четко связаны с ранее изученным материалом, программой обучения и соответствующим учебным планом. Заметим, что комплексный психолого-педагогический анализ урока является давней традицией и одним из ключевых заданий практики в российских педагогических вузах. В отзывах руководителей школ о профессиональных компетенциях молодых специалистов отведено немало места именно недостатку конкретно-практических умений, в первую очередь, – самостоятельному планированию урока, согласующего в себе программные требования и возрастнo-типологические особенности учащихся конкретного класса. В целом, обобщая содержательно-процессуальную сторону профессиональной деятельности, овладение которой происходит в процессе практического обучения, мы выделяем вслед за авторами зарубежных руководств по практике следующие умения:

- 1) понимать особенности, потребности и интересы обучаемых детей;
- 2) определять потребности и различия отдельных детей, использовать индивидуальные подходы обучения при планировании;
- 3) понимать, как правильно планировать урок с учетом ранее полученных детьми знаний, их особенностей, потребностей и интересов; уметь интегрировать в обучение подходы и идеи, полученные на лекциях;
- 4) прогнозировать потенциальные проблемы во время обучения и адекватно реагировать на них;

5) управлять классом, захватывая внимание детей перед началом обучения; умело использовать инструкции и реакции детей для достижения максимальных результатов обучения;

6) использовать различные ресурсы, доступные для преподавателей;

7) применять различные методы оценивания (журналы, отдельные записи, конференции, самооценивание, проекты и тесты), подбирая наиболее способствующие дальнейшему обучению;

8) использовать различные стратегии обучения и социальные сети, чтобы поделиться идеями и материалами с сотрудниками школы [329]. Заметим, что в российских практико-ориентированных исследованиях спектр умений более обширен, предполагает включение на данный момент целый список компетенций, гораздо больший, чем предлагает федеральный государственный стандарт. Важной частью работы над совершенствованием профессиональных компетенций является составление отчетов по практике.

Для большинства зарубежных вузов одним из показателей профессионального развития стажера-практиканта является содержание его портфолио. Каждому студенту-практиканту выдается так называемый «профиль профессионального развития», который является одновременно и личным, и официальным документом, он должен быть доступен учителям школы, наставникам по практике и директору школы. На наш взгляд, именно персонификация задач практики в виде личного профиля достижений позволяет преодолеть отчуждение студента от профессиональной деятельности, которая, по мнению многих российских ученых и преподавателей вузов, происходит как раз на последних курсах обучения. К примеру, по правилам Университета Плимута такие файлы должны храниться в школе, а содержание подчиняться этике профессии в отношении прав и чувств отдельных детей, других специалистов и взрослых. Они являются важнейшим показателем профессионального роста и соответствия профессиональным стандартам, позволяют классным руководителям и наставникам получить общее представление о проделанной работе и давать советы по планированию урока и оцениванию [326]. К примеру, в портфолио каждого

студента Университета Абердина (Шотландия) можно увидеть следующую документацию:

- информацию о классах (расписание, план класса, информация об учениках, списки, планы работы, информацию об оценках);

- информация о школе;

- данные о школьной политике;

- все планы уроков, включая подлежащие оценке;

- ежедневный анализ урока;

- материалы для уроков;

- комментарии к наблюдению уроков (дневник) [319].

Требование составлять портфолио мы находим и в руководствах университетов Симона Фрейзера [318] и Дублина [328], при этом студенты имеют возможность выбрать документы, характеризующие их профессиональный рост, и за время практики научиться использовать их в качестве инструмента по оцениванию качества своей работы. В итоге из сложной аналитико-рефлексивной работы над портфолио у студента – будущего учителя возникает непосредственное руководство по подготовке к работе в классе. Для российской педагогической науки и практики в педагогических университетах наблюдается более глубокое внимание профессиональному развитию студента в процессе педагогической практики. В целеполагании практики как неотъемлемой части процесса профессионального образования доминируют не только «внешние» цели – соответствие стандарту будущей профессиональной деятельности, но и цели «внутренние» – личностная, творческая самореализация студента в процессе практики.

В Красноярском крае существуют альтернативные модели послевузовского сопровождения молодых педагогов, также называемые педагогической интернатурой – Молодежные профессиональные педагогические игры [146]. Несмотря на то, что эта модель является формой профессиональной поддержки уже работающих педагогов, для построения модели педагогической интернатуры (вузовский этап) будет полезным рассмотрение механизмов данной

поддержки, которая могла бы стать одним из механизмов профессиональной адаптации студентов старших курсов педагогического университета.

В качестве механизмов профессиональной адаптации и профессионального развития молодых педагогов в проекте Молодежных профессиональных педагогических игр выдвинуты «создание многоуровневого профессионального сообщества, включенного в игровое профессиональное движение» посредством состязаний в метапредметных компетенциях (соответствующие им лиги: критическое мышление, режиссирование педагогического вызова, командодействие) и «создание новых «профессиональных статусов», отражающих профессиональный рост / профессиональную карьеру» (выделяют юниорский (предпрофессиональный), профессиональный и суперпрофессиональный уровни участия). В качестве проблем реализации идеи педагогической интернатуры как пространства обнаружения собственных дефицитов, модельного проигрывания, отреагирования и рефлексии ситуаций из профессиональной реальности, тренировки в новых способах организации деятельности обучающихся выделяются трудности с включением нового (не востребованного школой) опыта молодых педагогов в образовательный процесс, а также недостаточно сложная уровневая организация самого сообщества, к примеру, отсутствие пока в нем достаточного слоя студентов – т. н. юниорской лиги, которая могла бы подпитывать сообщество снизу. Педагогическая интернатура должна открывать будущему педагогу пространства профессионального развития и тем самым способствовать оформлению его профессионального сознания и профессиональной идентичности «созданием образа ближайшего профессионального будущего в виде амбициозных, увлеченных, успешных молодых педагогов» [132, С. 4].

Таким образом, существенные характеристики педагогической интернатуры как программы входа в профессию, следующие:

- самостоятельный статус программы интернатуры (в рамках последипломного образования или отдельной ступени вузовского обучения внутри целостной программы подготовки);
- руководство программой, как правило, осуществляющееся со стороны системы общего образования (муниципалитетами, федеральными землями и пр.);
- квалификационный экзамен, учитывающий в т.ч. результаты промежуточных аттестаций по выполнению компетентностно-ориентированных заданий за время годичного обучения и практики, по итогам экзамена – допуск в профессию (право занимать должность учителя);
- содержание программы сосредоточено на углублении теоретических знаний и предметной подготовки и большом объеме практики (до 20 недель, не менее 3-4 дней в неделю в школе), важнейшими элементами подготовки является самостоятельная работа с базами данных и семинары с учителями-практиками по актуальным вопросам преподавания предмета, а также базовыми вопросами управления школой;
- статус интерна как начинающего (работающего) учителя с ограниченной ответственностью и сниженным объемом выполняемой работы;
- разделение функций наставничества и оценки квалификации интернов со стороны образовательной организации;
- входной экзамен в интернатуру (добровольность участия, конкурс).

Анализ культурных аналогов педагогической интернатуры в России и за рубежом показал принципиальное отличие зарубежных моделей интернатуры в их фокусировке на реальном практиковании интерном преподавания в школе с соответствующим статусом учителя (правами, обязанностями и заработной платой) и направленностью на выполнение требований квалификационного экзамена. Российские аналоги представляют собой программы поддерживаемой со

стороны вузов стажировки студентов выпускных курсов и молодых учителей в школах, направленные на компенсацию дефицитов вузовского обучения в плане практической готовности к профессиональной деятельности. Переходной моделью являются молодежные профессиональные педагогические игры как общественно-профессиональная практика.

Второй тип практики открытого педагогического образования, относящийся к неформальному образованию – **профессиональные конкурсы** (турниры, кейс-чемпионаты), организуемые профессиональными сообществами.

В современном российском образовательном пространстве присутствуют многочисленные конкурсы, ставшие традиционными «Учитель года», инициированные в рамках Национального проекта «Образование» - «Учитель будущего поколения России», а также чемпионаты профессиональных объединений. В рамках нашего исследования в процессе реконструкции инновационного опыта привлекался материал кейсов подготовки студентов к международным чемпионатам WorldSkills, инициированный Агентством стратегических инициатив, и Abilympics.

В главе II и III в материалах интервью и дневниковых записей будет показано, что вступление в ассоциированное членство Союза «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» дало новый мощный толчок к новому этапу модернизации в КГПУ им. В. П. Астафьева: ориентации на опережающую подготовку под требования работодателей, высоким стандартам материального оснащения образовательного процесса. Стандарты WorldSkills Russia (WSR) предъявляют требования к качеству подготовки с точки зрения результата, процесса и условий профессионального образования:

- стандарты подготовки задаются работодателями,
- подготовка по стандартам WSR ориентируется на международные тренды в образовании и носит характер опережения;
- подготовка проводится на уникальном современном оборудовании;
- результаты подготовки оцениваются сертифицированными экспертами: работодателями, преподавателями вуза, колледжа.

Принципиальным здесь, как мы видим, является ориентация на современные требования работодателей. Регулярные опросы работодателей действительно фиксируют профессиональные дефициты молодых учителей, но недостаточно дифференцировано. На вопрос «Чего не хватает выпускникам?» ответы распределились следующим образом:

- готовности к практической деятельности – 66%
- понимания актуальных задач и путей их решения, социальной и образовательной политики в целом – 53%
- самостоятельности, инициативы – 47%
- базовых теоретических знаний по профессии – 29%. (Опрос 118 работодателей, 2016 г.).

Ответ «другое» выбирался крайне редко, наиболее часто в свободно конструируемых ответах обозначались дефициты в области работы с документами и управления дисциплиной в классе.

Экспертное сообщество компатриотов, которые готовили конкурсантов и входили в экспертное жюри, разрабатывали задания, критерии оценки, отбирали опережающие технологии и конкретизировали их в результаты, которые должны были продемонстрировать конкурсанты. В последствии преподаватели-компатриоты являлись носителями опережающих технологий, включали их в процесс обучения, пригласили победителей и призеров Всероссийских чемпионатов для проведения мастер-классов для студентов и преподавателей.

Наиболее ценным в процессе подготовки к чемпионатам по компетенциям «Преподавание в основной и средней школе», «Преподавание технологии», «Преподавание в младших классах» являлась командная работа по освоению опережающих технологий (как правило, ИКТ по обеспечению интерактивного взаимодействия, оборудования для 3D печати, работы с дополненной реальностью и т.д.) по требованию инфраструктуры, меняющейся к каждому чемпионату. Межпредметные команды студентов – основа для реализации ими в будущем ФГОС ОО в образовательной организации. В образовательном процессе приходилось организовывать время и место для совместной деятельности

студентов разных профилей подготовки, что привело к появлению внутривузовского конкурса «Учитель для поколения Z», но, главное, – к зарождению практики демонстрационных экзаменов. В отличие от чемпионата, демонстрационный экзамен проводится в один день и содержит задания, выполняя которые студент предъявляет востребованные компетенции, как правило, в целевой аудитории волонтеров (студентов колледжей, первокурсников вуза). В КГПУ им. В. П. Астафьева демонстрационный экзамен по компетенции «Преподавание в младших классах» проводился в группе младших школьников. Результатом демонстрационного экзамена является заполнение паспорта компетенций выпускника.

Национальный проект «Образование», его подпроект «Учитель будущего» стимулировали развитие конкурсного движения, в том числе и для студентов педагогических специальностей: Федеральный интернет-экзамен бакалавров, профессиональный конкурс для студентов «Я профессионал», «Учитель будущего поколения России» и т. д. К сожалению, при всей пользе решения практикоориентированных кейсов, в абсолютном большинстве конкурсов минимизируется взаимодействие с работодателями, в конкурсные комиссии входят вузовские преподаватели и представители от муниципальной и региональной власти, а независимость оценки не обеспечена вхождением наставников в состав экспертного сообщества.

Таким образом, практики педагогической интернатуры и профессиональных конкурсов являются моделями реализации идеи открытости в российских и зарубежных вузах, поскольку позволяют обеспечить содержательное взаимодействие заинтересованных в повышении качества педагогического образования сторон: системы общего и педагогического образования в лице экспертного сообщества, состоящего из практикующих наставников: учителей, преподавателей методики, психологов и т. д. Это дает возможность в профессионально значимых событиях в виде демонстрационных (квалификационных) экзаменов и профессиональных чемпионатов получить независимую оценку профессиональных и личностных компетенций, разделить с

профессионалами удовольствие от профессионального общения, обсуждения складывающегося авторского стиля профессиональной деятельности, увидеть среди конкурсантов, интернов, молодых учителей достижимое ближайшее профессиональное будущее, построить шаг развития и реализовать его в учебно-профессиональном сообществе в формальном университетском и неформальном образовании.

Мы обнаруживаем противоречие между наличием в теории и практике отечественного и зарубежного педагогического образования опыта реализации идеи открытости, но при этом испытываем дефицит исследований, построенных на методологии, конгруэнтной пониманию педагогического образования как открытого. Такая методология, несомненно, должна конструироваться на постнеклассической рациональности.

1.4. Обоснование гуманитарной исследовательской программы педагогического образования

На основе анализа современного научного знания о педагогическом образовании мы можем констатировать, что отсутствует теория педагогического образования, которая может стать основой для выработки стандартов и рекомендаций по научно-обоснованной организации целостного образовательного процесса в университете, обеспечивающей включенность будущего педагога в развивающуюся региональную систему образования с момента выбора педагогической профессии, а также вовлечение профессиональных сообществ в образовательный процесс для повышения его качества с точки зрения соответствия профессиональной реальности и опережающего характера. Существующие концепции не учитывают усложнение объективных характеристик педагогического образования, т. к. оно представляет собой сегодня открытую полисубъектную динамическую социокультурную систему, в которой по индивидуальному маршруту происходит незавершаемый процесс восхождения

педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности, реализуемой в профессиональном сообществе.

Еще в 90-е годы XX века была констатирована “исчерпанность классической педагогической парадигмы” (В. М. Розин), при этом накоплен величиной в несколько десятилетий опыт множества педагогических практик, становящихся “мультипедагогиками”, что востребует “серьезную педагогическую критику и рефлексию” [198, С.246 - 267].

Все это требует новой методологии исследования, характерной для современного этапа социокультурной динамики: постмодерна. Ему отвечает постнеклассическая наука, зародившаяся в конце XX века, которая в целом характеризуется обращением своего фокуса к сверхсложным саморазвивающимся системам, включающим человека в качестве существенного элемента своего функционирования и развития [20, С.132].

Методология постнеклассической науки, в отличие от классической и неклассической науки, связана с разработкой социальных технологий открытия и принятия полезных моделей и гипотез об объектах. В постнеклассике признано, что содержание научного знания существенно зависит от творческого потенциала ученых, научного этоса, а оценка его адекватности и значимости — от мнения профессионального научного сообщества [127, С. 2-3].

Обобщенно ядро постнеклассической эпистемологии может быть охарактеризовано как «эпистемология 6К»:

1) конструктивность научного познания и знания (научное знание – особый вид артефактической реальности, создаваемый учёными);

2) контекстуальность научного знания (любая единица научного знания всегда является элементом или частью более обширной системы знания – её контекста, который никогда полностью не определён);

3) культурологичность реальной научно-познавательной деятельности и её результатов (научное познание и научное знание всегда являются частями существующего типа культуры и потому зависят от нее);

4) коммуникативность научного познания (коммуникации между учеными – важнейшая составляющая процесса научного познания, влияющая как на производство научного знания, так и на оценку полученных результатов);

5) «как бы» научного знания (научное знание в существенной степени метафорично и условно);

6) консенсуальность научных истин (принятие решения об истинности той или иной единицы научного знания всегда имеет консенсуально экспертный характер, являясь прерогативой дисциплинарного научного сообщества как главного субъекта научной деятельности [126, С. 19]. Последние положения определяют для нас выбор метода экспертных оценок по типу научного консилиума на завершающем этапе верификации разработанной теории.

Таким образом, систему координат для нашего исследования составляют следующие характеристики постнеклассической рациональности:

- научное познание – конструирующее, моделирующее реальность, рефлекслирующее ценностные и методологические основания, не отвергающее, а дополняющее предыдущие теории в диалоге с ними;
- новое знание несет в себе отражение объективных характеристики реальности и субъективных концептов исследователя (-ей); оно контекстуально, консенсуально, культурозависимо, человекоразмерно;
- важнее не доказательство истинности нового знания, а проверка на его практическую применимость (решение актуальных проблем).

Экстраполируя эти характеристики на наше исследование, констатируем, что постнеклассическая методология в отношении исследования образования требует включение его субъекта в предмет познания, еще больший учет ценностных оснований образования, т. н. «человекомерность» получаемого знания [8, С.4]. Учитывая, что современное научное мышление выступает не как констатирующее рациональное мышление, а как нечто проектно-конструктивное, мы должны, с одной стороны, увидеть действительность педагогического образования такой, какой она есть, а с другой – построить ее определенный образ, в котором неразрывно слиты представления о действительности с самой действительностью

как таковой. Этот образ проверяется не на истинность, а на эффективность – применимость в решении актуальных проблем. При этом В. С. Степин замечал, что “при решении ряда исследовательских задач постнеклассика может быть избыточной”, и хотя “постнеклассическая рациональность ограничивает поле деятельности классического и неклассического типов рациональности, но не приводит к их уничтожению” [224, С. 295]. Это позволяет опираться на связь классической, неклассической и постнеклассической науки на гуманистическом базисе постнеклассики, когда аксиологические основания научного поиска, рассмотрение объекта исследования как человекомерного, открытого, нелинейного процесса, существующего по типу самоорганизующейся системы, более четко определяют применение того или иного метода, характерного для классической или неклассической исследовательской парадигмы, к примеру в данном исследовании это будет справедливо в отношении качественных методов исследования: глубинных интервью, фокус-групп, анализа текстов дневниковых записей и т. д..

Для нашего исследования с точки зрения обоснования необходимости разработки новых методологических основ исследования педагогического образования теоретическую основу составляют взгляды И. Лакатоса на развитие научного знания: о том, что главным источником развития науки является конкуренция исследовательских программ в деле лучшего описания и объяснения наблюдаемых явлений и, что еще важнее, предсказания новых фактов. [55]. Поиск новых методологий взамен теряющих свою силу (не вносящих новых эмпирических фактов и не предсказывающих новые эмпирические данные) объясняется необходимостью постоянного приращения научного знания [171]. При этом т. н. “зрелая наука” по И. Лакатосу характеризуется наличием одновременно сосуществующих альтернативных исследовательских программ.

Развитие педагогической науки в отношении объекта — педагогического образования, тогда можно понимать не как чередование отдельных теорий, а как конкуренцию исследовательских программ, построенных на разных типах

рациональности, расширяющих и углубляющих эмпирическое содержание научного знания о нем.

Научная исследовательская программа — форма существования научного знания, представляющая собой последовательно возникающие, развивающиеся, сменяющие друг друга теории в рамках исследования одного предмета, способные надежно предсказывать эмпирические факты до их появления, объединенные исходной теорией (идеей). Конвенционализм исследовательских программ заключается в консенсусно признанной учеными, разделяющими идеи программы, неопровержимости исходных положений теории (т. н. защищенное жесткое ядро), а инструментализм требует от ученых рассматривать теорию как достоверную с точки зрения ее способности отражать реальность настолько полно, чтобы получать нужные данные и преобразовывать эту реальность, это позволяет нам построить методологию исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях. Прогностический потенциал исследовательской программы является признаком ее жизнеспособности [230], социокультурная динамика научных знаний о педагогическом образовании требует индукции новых исследовательских вопросов, поиска соответствующей методологии, адекватной современному постнеклассическому типу рациональности.

Структура исследовательской программы представлена двумя ключевыми элементами:

- жесткое ядро — фундаментальные идеи, принципы всех теорий программы, сохраняющие ее целостность при критике со стороны других программ, оно объединяет в научное сообщество ученых, работающих в рамках данной исследовательской программы;
- защитный пояс — вспомогательные гипотезы, которые обеспечивают сохранность жесткого ядра, в первую очередь, при получении т. н. “аномалий” - противоречащих заложенным в жестком ядре принципам и идеям фактов; это самая гибкая, изменяющаяся со временем часть исследовательской программы. Защитный пояс гипотез, который определяет

проблемы для изучения, предотвращает разрушение жесткого ядра программы из-за возникающих аномалий, поскольку несет в себе позитивную эвристику.

Актуальное состояние научного знания о педагогическом образовании (см. п. 1.2.) характеризует через профессиологический и компетентностный методологические подходы жесткое ядро существующей в отечественной педагогической науке исследовательской программы как позитивистской парадигмы, базирующейся на классической и лишь в отношении некоторых методов — на неклассической научной рациональности, поликонцептуальной по своей структуре, рассматривающей педагогическое образование как открытую социокультурную систему, существующую в виде институционально организованного поэтапного линейного процесса становления педагога как профессионала. Защитный пояс гипотез этой программы характеризует незавершенный переход к личностно-ориентированной парадигме, к рассмотрению процесса педагогического образования как нелинейного, принципиально университетского, не сводимого к подготовке.

Целью настоящей (в данном диссертационном исследовании) научно-исследовательской программы является приращение научного знания в области теории педагогического образования в процессе ответа на исследовательский вопрос: какая теория дает описание процесса и предсказание результата педагогического образования как нелинейного непрерывно эволюционирующего процесса с позиции личности. Мы исходим из проблемы отсутствия необходимой теории при наличии множества конкретных идей, концепций, возникших при исследовании феномена педагогического образования в современных социокультурных условиях, характеризующихся высокой динамикой и незавершенностью переходов от одной научной парадигмы в изучении педагогического образования к другой. Ядро новой исследовательской программы должно, на наш взгляд, составить постнеклассическое понимание педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса, существующего как открытая саморазвивающаяся система.

Исследовательская программа на данном этапе задается структурой исследовательских вопросов, относящихся к позитивной эвристике и позволяющих очертить феномен и метод открытого педагогического образования, таких как:

- Каковы сущностные характеристики ОПО в постнеклассическом понимании феномена?
- Каковы критерии результативности открытого педагогического образования?
- Как меняются позиции субъектов в открытом педагогическом образовании?
- 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?

И других вопросов, гипотез, возникающих последовательно по ходу получения нового знания о педагогическом образовании.

Не является предметом изучения в рамках исследовательской программы то, что будет связано с гипотезами, исключаящими человека из феномена педагогического образования, с индустриальным представлением педагогического образования как институционально выстроенной последовательности этапов освоения теории предмета и овладения технологией педагогической деятельности, основанных на позитивистской логике понимания педагогического образования как линейного процесса, детерминированного внешними воздействиями, организуемого по функционально-структурным статическим моделям.

Для нашего исследования является принципиальным обоснование особого типа исследовательской программы в отношении исследования современного педагогического образования – гуманитарной исследовательской программы.

Гуманитарные исследовательские программы нацелены на поиск нового знания о гуманитарных системах, на поведение которых сильное влияние

оказывают суждения, восприятия и эмоции человека, таких, которые по утверждению Э. Н. Гусинского,

- относятся к самому высокому уровню организации,
- имеют сложный и многозначный подсистемный состав (подсистема даже может превосходить систему по ее сложности),
- демонстрируют многомерное пространство степеней свободы, креативность,
- имеют направленность, интегрирующую в себе совокупность установок, интересов, интенций и определяющую их архитектуру,
- в процессе жизнедеятельности гуманитарная система вырабатывает, принимает, совершенствует ценности, нормы, идеалы, которые и определяют ее путь,
- на всем пути развития гуманитарной системы практически невозможно различить и разделить конкретные влияния внешних и внутренних факторов,
- способ существования гуманитарной системы – самосозидание в процессе жизнедеятельности [65].

Представление педагогического образования как гуманитарного феномена достаточно полно раскрыли в своих работах Е. В. Бондаревская, И. И. Казимирская, М. Н. Кожевникова, Ю. В. Сенько. Обобщая их взгляды, можно обозначить ключевые характеристики педагогического образования как гуманитарного феномена:

- придание педагогическому образованию в обществе функций системы строительства будущего, опережающего характера, признание педагогического образования решающим фактором в становлении педагогов новой формации: «обладающих сознанием своей личной ответственности за судьбу страны, жизнь и развитие детей, способных в собственной жизни и профессиональной деятельности занимать позицию человека культуры, имеющих развитые инновационные способности и владеющих высоким уровнем профессиональной

компетентности, позволяющих им выстраивать культурное пространство собственной личности и вовлекать в него своих учеников» (Е. В. Бондаревская) [28, С. 21-22.]

- выделение гуманитарной рефлексии в ведущую педагогическую компетентность и движущую силу педагогического образования (И. И. Казимирская) [103, С. 126), под которой понимают «гуманитарную (человекоориентированную) практику, состоящую во «вслушивании в свой внутренний личный опыт» и имеющую цель: узнать и понять самих себя – деятелей и свою деятельность» (М. Н. Кожевникова) [111, С. 147],
- раскрытие сущности образовательного процесса в педагогическом образовании как накопления опыта установления гуманистических отношений [103, С.127] в системе «преподавание – учение», в событии, в диалоге (Ю. В. Сенько) [208, С. 70 – 71], в педагогическом обучающемся профессиональном сообществе. Центральным отношением, которое конституирует процесс профессионального образования и придает ему собственно дидактический смысл, являются связи между преподавателем и студентом, отношение «преподавание — учение» [там же, С. 72].

Таким образом, гуманитарное измерение исследовательской программы педагогического образования заключается в максимальном усилении человекоразмерности исследования, помещения человека, его отношений, смыслов, ценностей внутрь исследовательских процедур, в фокус интерпретации получаемых результатов.

Научно-исследовательские программы отличаются методологией получения нового знания, поэтому мы предприняли попытку обоснования структуры исследовательской программы, двигаясь от общефилософского уровня, обозначенного постнеклассической рациональностью, далее по уровням методологии, выделенным Э. Г. Юдиным [277].

На рисунке 2 показано движение методологической мысли соискателя при разработке т. н. «методологического каркаса» исследовательской программы.



Рисунок 2. Уровни методологии гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования

Покажем наполнение уровней теоретическими основаниями, двигаясь к построению дизайна исследования.

Общенаучный уровень методологии

Синергетика, как парадигмальная теория постнеклассической науки, изучающая сложные неравновесные саморазвивающиеся системы, и конструктивизм, объясняющий социокультурную природу возникновения научного знания в процессе его конструирования, в т.ч. научными и профессиональными группами, определили общенаучную стратегию исследования: стратегию изучения педагогического образования как открытой социокультурной системы, постоянно испытывающей воздействие социокультурной среды и существующей в глобально-локальной полисубъектной экосистеме образования, где сообщества практиков становятся полноправным

субъектом педагогического образования, а в них возникает и фиксируется новое практикосообразное знание.

Связующим методологическим механизмом синергетики и конструктивизма в отношении исследования педагогического образования здесь является указанием В. С. Степина на то, что “взаимодействие человека с саморазвивающимися системами протекает таким образом, что само человеческое действие не является внешним фактором по отношению к системе, а включается в нее, необратимо изменяя каждый раз поле ее возможных состояний” [225, С. 49]. Конструктивная природа научного знания, получаемая в постнеклассической гуманитарной исследовательской программе, имеет “следы” совместного проектирования событий и совместной рефлексии участников этих проектов.

Положения синергетики достаточно осторожно применяются в гуманитарных науках и в педагогике в том числе, однако О. Н. Астафьева признает возможность «особого типа синергетического дискурса», подчеркивая его метафоричность, что позволяет «осмысливать в терминах синергетики реальность происходящих социокультурных изменений» [10, С. 587]. Такие термины, как аттрактор, самоорганизация, нелинейность и т. д. позволяют описать происходящее в прецедентах открытого педагогического образования.

Даже неглубокий критический анализ педагогического образования, как системы, с позиции синергетики (следуя трактовке принципов синергетики в отношении педагогических систем в авторстве В. М. Курейчика, В. И. Писаренко [125]) позволяет сделать вывод о высокой степени закрытости системы:

1. В противовес принципу нелинейности образовательный процесс в современном педагогическом образовании проходит по модели «образовательной трубы»: заранее известны предметы и их последовательность, а индивидуальные траектории и выбор предметов – редки в такой модели, при этом разветвление траектории заранее известно как меню элективных курсов (нет никаких точек бифуркации); педагогическое образование чаще всего реализуется в традиционной бакалаврской модели, что в свое время А. Г. Каспржак отметил как «институциональный тупик педагогического образования» [105]. Для получения

профессии педагога при обучении на программе бакалавриата существует один вход и один выход, выход для тех, кто не видит себя учителем — лишь отчисление. Программы педагогической магистратуры, не расширяющие (или углубляющие) компетенции, а дающие право на ведение преподавательской деятельности по программам общего образования (для лиц, не имеющих педагогическое образование) – пока развивающаяся практика.

2. Нарушая принципы неустойчивости и незамкнутости (открытости) педагогические кадры для педагогических университетов готовятся, как правило, по модели инбридинга на тех же кафедрах, где они и учились [4]. Молодые преподаватели воспроизводят содержание лекций своих профессоров, не более половины преподавательских кадров на педагогических направлениях подготовки имеют опыт преподавания в школах, продолжают активную учительскую деятельность – еще меньше; содержание преподаваемых дисциплин зачастую определяется научными (в лучшем случае) интересами преподавателей, интересы же работодателей, а тем более родителей и обучающихся, не имеют возможности быть услышанными; студенты разных профилей практически никогда не пересекаются в процессе обучения: физики и филологи встречаются разве что в творческих коллективах. Реализация принципа незамкнутости (открытости) системы как неизбежного обмена с внешней средой в педагогическом образовании не осуществляется полностью, выход образовательного процесса за стены университета в лучших моделях (например, включенной педагогической интернатуры) требует приложения больших усилий и политической воли со стороны администрации университета и региональных властей.

3. Отсутствие (слабое присутствие) практик самоорганизации в педагогическом образовании, когда будущий педагог самостоятельно управляет своим образованием, используя все ресурсы неформального (дополнительного), информального (спонтанного) образования, в т. ч. участия в профессиональных сообществах, культурно-образовательных практиках города не формирует установки будущего педагога на создание открытого образовательного

пространства для своих обучающихся. Отсутствие такого опыта не позволяет молодым учителям противостоять традиционному укладу школьной жизни и способствует формированию инструктивно-преподавательского стиля деятельности.

4. Даже в лучших своих практиках открытости современное российское педагогическое образование не способно стать самоорганизующейся системой, поскольку отсутствуют аттракторы, разворачивающие ее в будущее. Таким аттрактором должна стать концепция и перспективная модель открытого педагогического образования. Современное педагогическое образование не учитывает особенности нового поколения детей, а главное – нового поколения родителей. Бесконечные списки компетенций, которыми должен овладеть педагог, только дезориентируют молодежь, избравшую педагогическую профессию, не предъявляя доказательной базы для их практического применения в будущем.

При выборе стратегии научного поиска мы обратились также к системе взглядов К. Поппера о развитии научного знания как о смене научных теорий посредством их опровержения, о постоянном приращении научного знания в процессе критики одних теорий другими [171]. Критическая проверка, согласно К. Попперу, имеет дело как с логической структурой положений самой теории (их непротиворечивостью, внутренней и внешней связностью), так и с эмпирическим применением [52, С.12]. Именно поэтому наша исследовательская программа отвечает требованию К. Поппера к разрабатываемой теории быть фальсифицируемой: мы обращаемся к ситуациям успешного и неуспешного опыта, активно развивающимся и завершенным проектам; теория должна дать ответ на вопрос, какие практики являются устойчивыми, какие прецеденты — зависящими от сложной конфигурации созданных специально условий и случаев.

Это позволит, на наш взгляд, предупредить появление типичных дефицитов, традиционных изъянов педагогических исследований: их клинической направленности позитивистского толка, когда при изучении нового полагаются исключительно на контролируемые эксперименты, умышленно игнорируя влияние

дополнительных переменных, отрицая всю сложность и непрерывное развитие изучаемого явления, процесса (Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына) [80, 128].

В свою очередь для стратегии научного поиска важны конструктивистские идеи. Социальный конструкционизм и социальный конструктивизм (два течения конструктивистского подхода) сходны в представлении о том, что мир не может быть постигнут таким, какой он есть, мы конструируем наши знания о мире, исходя из наших познавательных возможностей, а не исходя из сущностного устройства мира. Главное их отличие заключается в том, что в социальном конструкционизме главной «конструирующей» силой становится не индивид, не познающий субъект (что характерно для конструктивизма), а общество, система социальных коммуникаций [235]. Здесь возникают последствия для определения рамок объекта в гуманитарной программе: теории и практики реализации идеи открытости в педагогическом образовании – мы определяем их как социально сконструированные тексты и проекты отдельных авторов и инициативных групп. Социальный конструкционизм предполагает сильную зависимость наших знаний о мире от социокультурных обстоятельств, в которых эти знания получаются. Поэтому материалом для исследования являются кейсы — проекты, отобранные из повседневной образовательной практики как прецеденты открытого образования в университете. Все они имеют признак “личного присутствия” человека в образовании (М. Хайдеггер). Здесь нас будут волновать замыслы, смыслы, принятые решения, интерпретации успехов и неудач, приписывание оценок полученным результатам, продуктам проектов, новому знанию.

Нами избирается описательная понимающая стратегия исследования, требующая применения качественных методов. Опираясь на метод «обоснованной теории» (grounded theory) на становящихся сегодня в российских университетах практиках открытого педагогического образования можно обнаружить ключевые категории открытого педагогического образования, которые составят «многоголосную» (междисциплинарную, полисубъектную и т. д.) концепцию, отвечающую духу постнеклассического этапа педагогической науки.

Конкретно-научный уровень методологии

На уровне педагогики как науки социокультурный, антропологический и системно-синергетический подходы определяют тактику получения нового знания. Их общая методологическая природа, их взаимодействие позволяет нам говорить о комплексе и заключается в понимании специфики педагогического образования как сложного гуманитарного феномена диалогической природы (рисунок 3). Объясним наше понимание комплекса данных подходов к описанию феномена педагогического образования и объяснению, прогнозированию его результатов.

Антропологически исходное представление об образовании как способе жизнедеятельности (и даже – существования) человека: человека, «находящегося одновременно в позиции воспитывающего и воспитываемого» (О. Ф. Больнов), - востребует категории диалога, встречи, а также категории саморазвития, самореализации, творчества (Б. М. Бим-Бад).

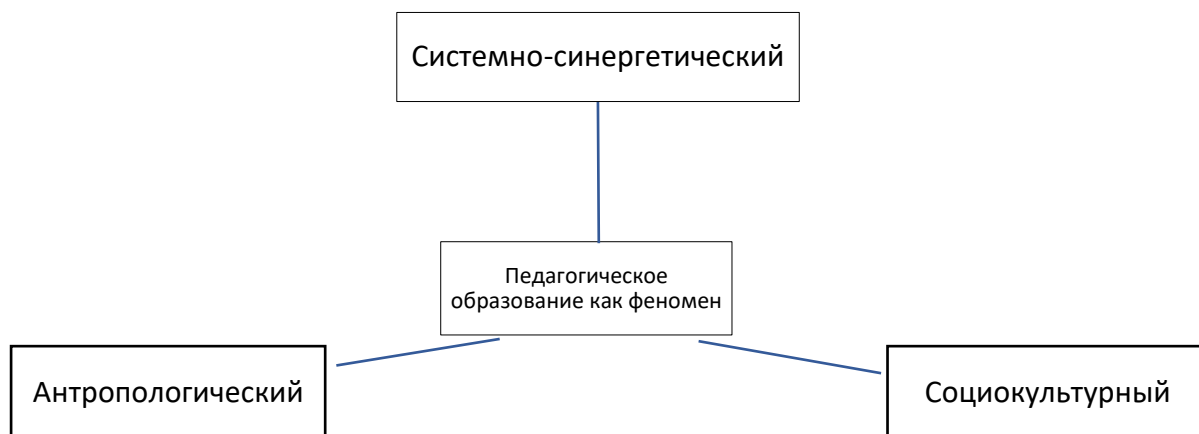


Рисунок 3. Комплекс подходов к исследованию педагогического образования (конкретно-научный уровень методологии)

Собственно педагогическое образование (а не подготовка) случается в моментах диалога будущего педагога с другим педагогом, членом профессионального сообщества, выполняющего роль наставника, мастера, эксперта. Студент не сможет осознать собственные представления, пока не столкнется с иными способами видения профессиональной реальности.

Диалог разных моделей, представлений о педагогическом процессе и его результатах – и есть содержание профессионального общения между опытными и начинающими педагогами. Учебно-профессиональное сообщество (термин В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, С. Г. Косарецкого) – ключевая (интегральная) единица, системообразующий элемент системы педагогического образования, онтологическая форма педагогического образования, понимаемого как открытая система. Каждый обсуждаемый проект (урока, события и пр.) – совместная интеллектуальная собственность сообщества (Г. Н. Прокументова). Она не позволяет распасться сообществу и формирует профессиональную идентичность молодого педагога как члена референтной группы.

Образование отличается от процесса подготовки тем, что существует для личности как хронотоп (единство пространства и времени, отличающее физическое восприятие времени и пространства от их психологического восприятия, связанного со смыслом события). Система педагогического образования должна описываться как самостоятельное движение обучающегося в специально организованной образовательной среде вуза по индивидуальной траектории. Принимая во внимание, что «смысл и ценности педагогической деятельности лежат за пределами любой конкретной педагогической или психологической дисциплины» (Э. Н. Гусинский), дисциплинарная модель педагогического образования на этапе профильного обучения в классах гуманитарной направленности, бакалавриата, специалитета или магистратуры не соответствует вышеизложенным идеям. Открытое педагогическое образование на вузовском этапе – это дискретно-непрерывное (направленное пошаговое) движение (будущего) педагога в среде, которая предъявляет обучающемуся векторы, определяемые аттракторами. В качестве аттракторов выступают смыслы, задаваемые референтными учебно-профессиональными сообществами в виде целей инновационной педагогической деятельности. Например, децентрация, как критерий квалификации современного педагога. За ней стоит позиция понимания и принятия ребенка, признания права на развитие в своем темпе и ритме. Или в качестве аттракторов может выступать способность проектировать задачи на

функциональную грамотность в рамках своего предмета, таким образом, студент входит в сообщество профессионалов, объединенных идеей повышения качества образования за счет достижения метапредметных результатов. Однако это доступно только тем обучающимся, которые способны к принятию субъектной позиции в своем образовании.

Движение студента — будущего педагога — к овладению субъектной позицией задается сменой образовательных пространств (где активно действуют члены учебно-профессиональных сообществ) и ролей студента: активный наблюдатель, исполнитель в проекте, соавтор проекта, разработчик авторской модели, эксперт. Таким образом, хронотоп студента разворачивается в существующем хронотопе учебно-профессиональных сообществ. Как следствие вхождения в несколько учебно-профессиональных сообществ за время обучения возникает представление о множественности «верных» моделей педагогической деятельности и потребность в поиске ее индивидуального профиля, что приводит, при участии в инновационной образовательной практике, к становлению способности к проектированию и реализации авторской модели педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях — т. е. к самоорганизации. Сотрудничество, сотворчество, взаимообучение характеризуют встречу педагога и студента как диалог [208, С. 71].

Такая диалогичность образования с точки зрения социального конструкционизма (социокультурного подхода) приводит к конструированию т. н. “ситуационного знания”. Это потребует выделения в качестве единиц анализа особых ситуаций — событий для субъектов открытого педагогического образования. Эти ситуации-прецеденты разворачиваются для человека, как сложной открытой системы, как образовательные события — точки бифуркации, они имеют для него личностный смысл, сложно переплетенный со смыслами других участников событий, и именно поэтому такие ситуации могут являться источником нового знания о педагогическом образовании с позиции личности.

Технологический уровень методологии

Дизайн исследования сконструирован нами на технологическом уровне методологии комплексно на основе качественной методологии. Ведущими исследовательскими стратегиями явились реконструкция инновационного опыта открытого педагогического образования, проведенная автором исследования с участниками 18-ти совместных проектов методом глубинного интервью, и применение метода обоснованной теории при конструировании концепции открытого педагогического образования (более подробно методы будут представлены в п. 2.1.).

Целью научно-исследовательской программы является приращение научного знания в области теории педагогического образования в процессе ответа на исследовательский вопрос: какая теория дает описание процесса и предсказание результата педагогического образования как нелинейного непрерывно эволюционирующего процесса с позиции личности.

Гуманитарная исследовательская программа педагогического образования, таким образом, применима к изучению феномена педагогического образования как открытого и выглядит в настоящий момент следующим образом (см. таблицу 1):

Таблица 1 – Структура и содержание гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования

Компоненты исследовательской программы по И. Лакатосу	Авторское понимание содержания компонентов
Гипотезы жесткого ядра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Социокультурная динамика научных знаний о педагогическом образовании детерминирует разработку и применение постнеклассической методологии его исследования как открытой социокультурной системы. 2. Постнеклассический тип рациональности позволяет реализовать гуманитарную

Продолжение таблицы 1

Компоненты исследовательской программы по И. Лакатосу	Авторское понимание содержания компонентов
Гипотезы жесткого ядра	<p>исследовательскую программу открытого педагогического образования на основе системно-синергетического, антропологического и социокультурного подхода, отражающих сущность педагогического образования как сложного гуманитарного феномена диалогической природы, а дизайн исследования на основе качественных методов обеспечивает получение нового знания о педагогическом образовании с позиции личности</p> <p>3. Педагогическое образование в современных социокультурных условиях может быть рассмотрено как открытая непрерывно эволюционирующая социокультурная система, компонентами которой выступают профессиональные и образовательные стандарты, образовательные программы и организации, их реализующие, службы и органы управления образованием, неформальные социальные институты и сообщества практиков, которые обеспечивают получение личностью в процессе нелинейного самоорганизуемого движения по индивидуальной образовательной траектории и прохождении процедур независимой оценки легитимное право на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, а также порождают и капитализируют новое гуманитарное знание и практики, способствующие устойчивому развитию</p>

Продолжение таблицы 1

Компоненты исследовательской программы по И. Лакатосу	Авторское понимание содержания компонентов
	<p>системы образования.</p> <p>4. Методология проектирования является неотъемлемой частью постнеклассической методологии исследования педагогического образования и позволяет разработать комплекс динамических моделей – прототипов открытого педагогического образования.</p>
Позитивная эвристика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Применять качественную методологию исследования педагогического образования с позиции личности и выяснить сущность педагогического образования как нелинейного процесса. 2. Разрабатывать положения концепции открытого педагогического образования: постнеклассическое понимание открытого педагогического образования, закономерности, принципы проектирования, риски функционирования. 3. Строить динамические модели – прототипы открытого педагогического образования, отражающие двуединый процесс восходящего движения педагога от рефлексии школьного опыта к самоорганизуемой деятельности в саморазвивающемся профессиональном сообществе, где протекают процессы формального и неформального педагогического образования. 4. Разрабатывать новое видение миссии педагогического университета в открытой системе педагогического образования.

Окончание таблицы 1

Компоненты исследовательской программы по И. Лакатосу	Авторское понимание содержания компонентов
Негативная эвристика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не проводить экспериментальное доказательство положений жесткого ядра: формирующие эксперименты, другие позитивистски-ориентированные методы. 2. Не строить теории, исключаящие личность педагога из объекта и предмета исследования.

Таким образом, делая вывод по данному параграфу, мы должны установить, что новая методология исследования педагогического образования должна быть применена к изучению нового объекта – открытому педагогическому образованию. Ее основания представляют собой постнеклассическое понимание педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса, существующего по типу открытой саморазвивающейся системы, и соответствующей новой постнеклассической методологии. Общий принцип познания педагогического образования на философском уровне задает постнеклассический тип рациональности, позволяющий получить человекообразное знание, применимое для решения исходной проблемы, признаваемое членами исследовательского сообщества. Общенаучную стратегию изучения педагогического образования как открытой системы задают конструктивизм и синергетика, приводящие к пониманию открытого педагогического образования как саморазвивающейся системы, в которой субъекты педагогического образования конструируют новое знание, капитализирующееся в интеллектуальных продуктах проектов, что и приводит к обоснованию ключевых подходов и методов на конкретно-научном уровне построения гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования: системно-синергетического, социокультурного и антропологического подходов, метода обоснованной теории (ситуационный анализ) и реконструкции инновационного опыта участников проектов. Комплекс

подходов возможен благодаря постнеклассическому пониманию педагогического образования как сложного гуманитарного феномена диалогической природы, нелинейному процессу восхождения к самоорганизуемой профессиональной деятельности. Технологический уровень представлен дизайном исследования на основе качественных методов и процедур, позволяющий сфокусироваться на выявлении качественных оценок участников ситуаций и через процедуры последовательного кодирования, сравнения кодов и их обобщения прийти к новой теории педагогического образования.

Феномен открытого педагогического образования – становящийся предмет исследования в гуманитарной исследовательской программе, он может быть адекватно удержан в исследовании при овладении исследователем методологией изучения саморазвивающихся систем. Этому посвящена следующая глава.

Выводы по первой главе

На основе анализа публикаций, отражающих общественно-педагогический и научно-педагогический дискурс проблемы современного педагогического образования в контексте изменяющихся представлений о педагогической деятельности и образовании в постиндустриальном обществе были выявлены его характеристики, соответствующие постнеклассической культуре.

Педагогическое образование с позиции государства и общества – открытая социокультурная система, выполняющая культурно-сохраняющую и профессионально-идентификационную функции, имеющая социокультурную миссию поддержки устойчивого развития системы образования в стране за счет педагогического сообщества, объединенного гуманистическими ценностями, и отдельного педагога – носителя востребованных временем профессиональных компетенций и личностных качеств.

Кросс-культурный анализ теории и практики педагогического образования в России и за рубежом выявили новые характеристики педагогического образования, для которых педагогическая наука еще не разработала методологии исследования:

- педагогическое образование не совпадает с подготовкой педагога, не завершается с моментом получения документа об образовании;

- педагогическое образование протекает у личности по уникальному маршруту, нелинейно, включает процессы формального и неформального образования;

- современное поколение абитуриентов педагогических направлений подготовки более привержено к гибридным и открытым форматам образования, чем считается в преподавательском сообществе;

- потенциал неформального образования в городских образовательных и культурных форматах недостаточно используется университетами, реализующими исследовательские и образовательные программы педагогического образования;

- имеются положительные прецеденты включения профессиональных сообществ в процесс педагогического образования, но они недостаточно осмыслены теоретически;

- компетентностный результат педагогического образования, обозначенный в стандартах, не соответствует изменившемуся видению педагогической деятельности, выступающей одновременно в двух ипостасях: как коллективно-распределенная деятельность проектного типа и как деятельность по разработке и реализации авторского проекта целостного образовательного процесса.

Постнеклассическая рациональность создает возможность для включения субъектов педагогического образования, в первую очередь, личности педагога – в процесс исследования нелинейного процесса с его позиции, применения качественной методологии для получения нового знания о сущности этого процесса, а также использования понимания педагогического образования как сложного гуманитарного феномена диалогической природы для обоснования конструктивистской природы получения нового знания.

В итоге на первом этапе исследования были определены предпосылки разработки гуманитарной исследовательской программы педагогического образования: социокультурные, связанные динамикой представлений о педагогической деятельности и образовании в постиндустриальном обществе,

протекающей в образовательных экосистемах, теоретические, отражающие незавершенность перехода в исследования педагогического образования к его изучению 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.

ГЛАВА II. ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей главе приведены результаты применения гуманитарной исследовательской программы для исследования открытого педагогического образования. На материале реконструкции прецедентов открытого педагогического образования в 2007 – 2022 гг. в региональном педагогическом университете с его участниками, нарративных интервью выпускников путем последовательного кодирования раскрыта сущность педагогического образования как нелинейного процесса в новом (постнеклассическом) понимании педагогического образования, закономерностей функционирования практик открытого педагогического образования, характеристик позиции его субъектов.

2.1. Построение дизайна исследования педагогического образования на основе реконструкции опыта

Исходя из результатов обоснования возможности гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования на основе постнеклассической рациональности, комплекса системно-синергетического, социокультурного и антропологического подходов, нами поставлена задача построения соответствующего дизайна исследования педагогического образования в применении к изучению феномена открытого педагогического образования.

Построение дизайна исследования в постнеклассической методологии исследования образовательных систем должно подчиняться принципам постнеклассической рациональности (см. п. 1.4.) и исходить из позиции автора. Неявное, личное, знание, по М. Полани, влияет на конструирование научного знания, поэтому требует рефлексии рациональных и ценностных оснований. Это позволит определить ту часть знания, которая опосредована личным опытом, и быть осторожным в ее экстраполяции, с одной стороны, но, с другой стороны,

позволит использовать мощный эвристический потенциал личного опыта для открытия нового знания [248, С. 95].

Исходным пунктом в построении дизайна исследования стала дискурсивная рефлексия автора, заключающаяся в попытке понять сущностные характеристики феномена открытого педагогического образования путем логических рассуждений, опосредованных опытом обучения и преподавания в педагогических университетах России и ФРГ, а также опытом проектирования и реализации проектов в педагогическом университете по открытию системы педагогического образования вовне в региональную систему и открытие системы изнутри [280, С. 26]. Противоречие, осознанное исследователем и побуждающее его применить постнеклассический дизайн, заключалось в обнаружении в личном опыте и практиках университетов в РФ и за рубежом успешных прецедентов открытого педагогического образования, и отсутствие в российской педагогике теории, которая бы позволяла исследовать и проектировать новые локальные практики с прогнозируемой успешностью их реализации. Под успешными практиками открытого педагогического образования в исходной точке применения новой методологии на основе рефлексии личного опыта мы понимали следующие их признаки:

- полисубъектный характер разработки и реализации программ, проектов формального, неформального образования, включение профессионального сообщества в экспертные роли;
- высокая вовлеченность обучающихся и выпускников в построение своего маршрута в образовании и профессиональном развитии в реализуемых практиках;
- влияние прецедента (проекта, образовательного события) на модернизацию программ формального педагогического образования.

Тип дизайна определялся по следующему алгоритму в соответствии с пониманием педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса, существующего как открытая система, а также с точки зрения понимания вида получаемого знания как социально конструируемого коллективом

исследователей, имеющих опыт совместного проектирования открытого образования (см. Таблицу 2):

Таблица 2 - 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 (студенты, преподаватели, администраторы, директора и учителя школ) в очном и онлайн-формате, фокус-групп студентов-интернов, контент-анализа видеозаписей интервью и дневниковых записей автора диссертации – руководителя и соруководителя 18-ти проектов. В исследование на разных этапах были вовлечены более 1900 человек (2007 – 2022 гг.), представлены

все субъекты открытого педагогического образования: школьники психолого-педагогических классов, студенты, преподаватели, работодатели, администрация вуза (статистика приведена в Приложении 1).

Выстроен дизайн исследования в виде системы исследовательских вопросов, отбора соответствующих методов и планируемых результатов в разрабатываемой теории. Применение исследовательских вопросов позволяет удержать коммуникативную характеристику постнеклассического типа исследования: они задают рамку для обсуждения с коллегами и дискурсивной рефлексии автора.

Таблица 3 – Дизайн исследования феномена открытого педагогического образования

Исследовательский вопрос	Ведущие методы	Элемент концепции
Каковы характеристики ОПО как процесса с позиции личности?	Дискурсивная рефлексия (опосредование личным опытом); интервью выпускников; открытое и осевое кодирование; ситуационный анализ	Понимание ОПО как нелинейного процесса, существующего по типу открытой системы
Как меняются позиции субъектов в открытом педагогическом образовании?	Реконструкция опыта открытого педагогического образования: интервью участников проектов, фокус-группы студентов, работодателей; ситуационный анализ, избирательное и теоретическое кодирование	Позиция студента, преподавателя, работодателя, администратора ОПО, роль и функции учебно-профессионального сообщества в ОПО

Продолжение таблицы 2

Исследовательский вопрос	Ведущие методы	Элемент концепции
Каковы устойчивые (повторяющиеся) связи в прецедентах ОПО?	Реконструкция опыта открытого педагогического образования: интервью участников проектов, фокус-группы студентов, работодателей; ситуационный анализ, избирательное и теоретическое кодирование	Закономерности ОПО; характеристики позиции субъектов ОПО
Где границы применения концепции ОПО?	Реконструкция опыта неудавшихся ² проектов ОПО; интервью участников; ситуационный анализ, избирательное и теоретическое кодирование	Риски функционирования ОПО
Как были спроектированы успешно реализованные практики ОПО?	Реконструкция опыта открытого педагогического образования: интервью участников проектов, избирательное и теоретическое кодирование, Action Reseach	Принципы проектирования локальных практик ОПО

Строящаяся теория представлена в диссертации в логике, обозначенной в дизайне. Далее в работе мы опишем, как осуществлялся сбор и обработка данных по методам, использованным в дизайне нашего исследования.

² Неудавшиеся проекты – не достигшие целей, завершившиеся досрочно, проведенные фиктивно (по мнению проектировщиков и/ или участников)

Сложность феномена, подлежащего изучению, потребовала особой конфигурации методов, применяемых в разных типах дизайнов. Так, применение обоснованной теории происходило путем условного соотнесения типов кодирования: открытого, осевого и избирательного (по А. Страусу и Дж. Корбин), [166] и методики реконструкции инновационного опыта (по материалам Г. Н. Прокументовой) [175]. Реконструкция опыта проводилась в логике последовательных актов: «феноменология прецедента» — «смысловая локализация» — «аналитическое обобщение» (см. п. 1.3.).

Реконструкция инновационного опыта уходит корнями в неклассическую методологию и имеет конструктивистскую природу за счет коллективной рефлексии общей истории разворачивания инновационных проектов в образовании. В целом для гуманитарных наук применение метода реконструкции не является новым, оно обусловлено необходимостью восстановления знания по остаткам: предметов, действий, поведения, событий. Причем событиям отводится главное значение [24, С. 198.].

Использованная нами методика реконструкции инновационного опыта опиралась на разработки данного метода Г. Н. Прокументовой, и в доработанном, обобщенном для нашего исследования виде предполагала следующие шаги [175, С. 11-44]:

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).

Мы принимали в качестве исходного условия при анализе, что открытая система находится в постоянном эволюционировании, поэтому применение причинно-следственной (детерминистской, позитивистской) логики не представляется возможным. Важными в этом отношении нужно считать также следующие высказывания Э. Н. Гусинского: *“Способ существования гуманитарной системы - самосозидание в процессе жизнедеятельности”* и *...ни к какому моменту времени гуманитарная система не может считаться завершённой”* [65, С. 90, 101]. Реконструкция же опыта проектирования позволяет ухватить смыслопорождающий момента существования системы, выделить существенные характеристики субъектов, принципы, закономерности и т. д. Обращение к проектам в нашем исследовании не случайно: мы предполагаем, что открытое педагогическое образование развивается дискретно, прецедентно в виде проектов и образовательных событий.

В части установления процедур изучения феномена открытого педагогического образования мы обратились к методу обоснованной теории (Grounded Theory). Позитивистский вариант метода (изначальный) в трактовке Б. Глазера переводится как «теория, укорененная в данных» и не дает для нашего исследования необходимого инструмента, поскольку предполагает только индуктивный анализ категорий естественного языка путем обобщения эмпирических данных, характеризующих контекст или ситуацию, в которой оказался человек как участник сообщества. К постмодернистским вариантам обоснованной теории относится ситуационный анализ А. Кларк, которая подчеркивает необходимость на основе анализа данных строить ученому самому личное видение ситуации (построение карт). А возникающие теории “организуют” восприятие и интерпретации ситуаций членами сообщества. Эти замечания побуждают нас определить в качестве материала исследования опыт участников

проектов открытого педагогического образования (в виде воспоминаний, текстов дневников и блогов, реконструкций замыслов проектов).

Следующие процедуры будут являться ключевыми при построении дизайна нашего исследования: **кодирование и теоретическая выборка**.

Кодирование — это основная стратегия анализа данных в методе обоснованной теории, многоступенчатая процедура, предполагающая разделение текста на фрагменты, которым затем присваиваются краткие названия-ярлыки — коды, объединяющие основной смысл сказанного. Коды группируют схожие характеристики, процессы и случаи в тексте. В начале анализа коды, обозначающие категории, следуют за текстом, фиксируют его содержание, а впоследствии становятся более абстрактными и концептуальными. Выделяются два главных вида кодов:

1) описательные, или субстантивные (по сути, парафразы высказываний респондента, суммирующие и четко обозначающие их смысловое наполнение);

2) аналитические, или теоретические (это уже интерпретации высказываний, выходящие за пределы очевидного и лежащего на поверхности смысла, они определяют логическую взаимосвязь между описательными кодами). Коды постепенно укрупняются и складываются в тематические категории, относящиеся к изучаемой проблеме. Из них и складывается будущая теория, или **карта ситуации** [254, С. 24].

В нашем исследовании мы будем применять стратегии открытого кодирования (начального), когда коды присваиваются и сравниваются друг с другом, а также избирательного (фокусированного), когда сортируются и объединяются в кластеры часто встречающиеся коды. Построение ситуационных карт по А. Кларк (сходное по сути с теоретическим кодированием по Б. Глазеру), представляет собой конструирование интерпретативной рамки анализа, помогающей понять связи между категориями, выделение наиболее значимых для ответа на исследовательские вопросы.

Конвенциональные понятия (разделяемые участниками ситуации) преломляются через их реальный жизненный опыт, понимание и объяснение которого и является целью качественного исследования по методу обоснованной теории. «Главная цель качественного анализа – понимание элементов ситуации и ее взаимосвязей, а ученый должен разработать личное «видение» ситуации» [104, С. 20].

Важнейшим отличительным признаком обоснованной теории является **теоретическая выборка** — это отбор людей, обладающих информацией об интересующих исследователя аспектах эмпирической действительности, которые, в свою очередь, являются основой теоретически релевантных понятий. Теоретическая выборка связана с понятием теоретического насыщения, которое предполагает проведение интервью до тех пор, пока не обнаружится, что сообщаемые новыми участниками исследования данные не добавляют новых понятий в разрабатываемую теорию [166, С. 149-152].

Теоретическая выборка в нашем исследовании включает в себя всех причастных к проектированию локальных практик, прецедентов открытого педагогического образования (критериальный отбор). Мы предположили, что члены проектных групп, запускающих в свое время локальные системы (прецеденты) открытого педагогического образования смогут предоставить больше информации, чем преподаватели, которые занимают пассивную позицию в процессах модернизации в университете в годы исследования. 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 принять на вооружение процедуру отбора как типичных, так и экстремальных случаев — например, ухода из профессии после участия в событиях.

Принципиально важным на этом этапе становятся экспертные интервью с активными участниками процессов модернизации педагогического

образования. Одно из основных правил теории, обоснованной данными, гласит, что исследователь должен провести как минимум около 30 интервью на протяжении всего процесса сбора данных³. Нами проведено 34 видеоинтервью с участниками проектов: преподавателями, администрацией школ, учителями (56 часов записи), 5 нарративных видеоинтервью с выпускниками университета и множество зафиксированных в дневниках записей отрывков бесед (неструктурированных интервью) за период 2007 – 2022 гг.

Для нас встает вопрос о единице качественного анализа, которая должна конституировать гайды полуструктурированных и неструктурированных индивидуальных интервью. С этой целью, мы полагаем, можно провести поиск точек бифуркации в педагогическом процессе в университете, где проявляется субъектность будущего педагога, ситуации, проясняющие смыслы его настоящей и будущей деятельности, «место и ситуация присутствия человека в образовании» [175, С. 64]. Если следовать условиям проявления субъектности, выделенным В. А. Слободчиковым и В. И. Исаевым в возрастные периоды, соотносящиеся с возрастами наших субъектов педагогического образования [194], и их понимание субъектности как способности человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способности встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения, можно выделить признаки единицы анализа – ситуации, которая отвечает следующим методологическим требованиям:

– возникает в момент встречи с профессиональной реальностью: как ситуация интеракции различных культур, предполагает диалог с референтным лицом (профессионалом);

– представляет собой творческий акт по разрешению проблемных ситуаций личностного или профессионального плана в образовательном процессе, историю реализации образовательного проекта;

³ Handbook of research design and social measurement / ed. by D.C. Miller, N.J. Salkind. — Thousand Oaks ; London ; New Delhi : Sage, 2002. цит по: С. Дембицкий “Обоснованная теория”: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации//Социология: теория, методы, маркетинг, 2010, 2. С. 69.

– содержит возможности для субъекта сделать ответственный (ценностный) выбор относительно профессионального будущего.

Для первичного сбора данных обоснованной теории мы полагаем достаточным хотя бы одного признака анализируемой ситуации. Дальнейший анализ (осевое кодирование) позволит ввести в научный оборот категории будущей концепции открытого педагогического образования.

Поэтому глубинные интервью будут содержать вопросы студентам относительно ситуаций выбора вуза и направления (профиля, программы) подготовки, выбора места трудоустройства, участия в профессиональных конкурсах, о первых (и не только) профессиональных пробах (организованных в вузе и сложившихся вне образовательного процесса), о прохождении учебных и производственных (педагогических) практик, образовательных проектах (в т. ч. о своем индивидуальном образовательном маршруте), о профессионалах, с которыми произошли встречи, значимые для личностного и профессионального развития, о трудностях и способах их разрешения в этих ситуациях. Преподаватели, администрация, работодатели будут выражать экспертное мнение о наличии таких ситуаций в университете, об их необходимости, о трудностях и успехах, смыслах и способах их проектирования. Таким образом, проблема объекта гуманитарного исследования в русле постнеклассической методологии, учитывая сложность педагогического образования как открытой системы, решается нами выделением единицы анализа – ситуации, определяемой самим субъектом как ситуация выбора, рефлексии, самопроявления, (само)проектирования.

Материал интервью с участниками совместных проектов вовлекался поэтапно в постоянное сравнение и присвоение ему категорий для дальнейшего конструирования ситуационных карт каждого. Феномен «общей истории» позволял автору диссертации строить интервью не в позитивистски отстраненной модели, а в конструктивистски соучаствующей. Затем, на этапе избирательного кодирования происходило установление ключевых тем – ядерных категорий концепции. Верификация нового знания проходила путем моделирования (как

метода исследования) и разработки сценариев нелинейного процесса открытого педагогического образования с позиции личности.

Таблица 4 - 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

Постнеклассический феномен научности нового типа состоит в том, что наряду с теоретическими знаниями складывается комплекс, в котором сопряжено программно-проектное и нормативное знание (В. В. Краевский, Е. С. Заир-Бек, С. М. Зверев, В. И. Слободчиков). Сегодня этот комплекс наиболее адекватен формирующейся новой социально-гуманитарной реальности – проектно-ориентированному образованию. Понятия проектный замысел, проектное решение, проектные технологии, модель, инновация, прототип, прецедент и др., объединенные категорией «проектная деятельность», существенно расширили профессиональное сознание педагога и стали ведущими в понятийном строе его мышления.

Понятие прецедента имеет важнейшую эвристическую функцию в нашем исследовании, оно выступает в качестве объекта реконструкции. Это согласуется с

исследованиями С. М. Зверева и В. С. Слободчикова, придающих прецеденту значение метода исторической реконструкции и критерия сверки основных вех в становлении и развитии образования как общественной практики; принципа «по аналогии», когда становится важным и возможным перенос теоретических представлений и средств деятельности из одной действительности в другую [81, С. 3]. Вслед за Е. С. Заир-Бек мы также полагаем, что применение методологии проектных исследований в теоретическом и практическом аспектах в образовании оправдано позитивными эффектами изучения групповых решений по внедрению и оценке результатов инноваций. Проектная исследовательская методология применяется нами с целью изучения параметров успешности новых образовательных практик, их продуктивности с использованием универсальных методов сбора аналитических данных [80, С. 17]. Методология проектирования является в нашей исследовательской программе неотъемлемой частью исследования и применяется в разработке моделей – прототипов. В качестве материала для исследования мы определили кейсы - проекты, отобранные из повседневной образовательной практики прецеденты открытого образования в университете.

Проектирование как исследование с вовлеченным субъектом (эмоционально, ценностно вовлеченным ученым, исследователем-практиком), исследование в действии, сопровождающееся рефлексией и перепроектированием, составляет неотъемлемую часть методологии, основанной на социальном конструкционизме, согласуется с положениями т. н. нетрадиционного педагогического проектирования (В. Е. Радионов) [195].

Таким образом, особый комплексный дизайн дает возможность применения методов реконструкции опыта, качественных данных, обоснованной теории и методологии конструирования нового знания в действии (Action Research). С позиции личности педагога далее мы изучим феномен педагогического образования в его качественных характеристиках, обеспечивающих постнеклассическое понимание, а на основе повторяющихся связей обнаружим

закономерности, которые станут элементами концепции открытого педагогического образования.

2.2. Применение качественной методологии в изучении процесса педагогического образования с позиции личности

Качественное исследование отражает феноменологию прецедентов: эмоциональные, смысловые оттенки переживаемых личностью событий. Первоначальные данные (коды) были получены способом открытого кодирования текстов свободных интервью участников проектов и дневниковых записей автора диссертации.

Архиважными носителями данных являются, на наш взгляд, выпускники университета, вовлеченные в новые практики, принявшие участие в событиях, а особенно те, кто признан профессиональным сообществом успешными педагогами (закрепившиеся в школе, участники профессиональных конкурсов и пр.). Для анализа в данном параграфе выбираются истории выпускниц университета, чьи индивидуальные траектории педагогического образования прошли через большинство проектов, реконструируемых в нашем исследовании. Приведем пример двух из них.

Марина — одна из 44-х обучающихся первого выпуска “Городского сетевого педагогического лицея” — институционализированной открытой формы довузовской подготовки, запущенной как городской проект в 2013 году. Обучаясь в старших классах, Марина выступала в роли помощника учителя, помощника воспитателя группы продленного дня, помощника при организации образовательных игр и т. д. Она окончила программу по направлению Психолого-педагогическое образование профиль “Психология и педагогика начального образования” в 2019 г. Марина – одна из 9-ти студентов – участников проекта «Дуальное образование», совмещавших обучение в вузе с ежедневной работой в школе в качестве лаборантов кафедр лицея. Марина участвовала в апробации

модели демонстрационного экзамена на факультете начальных классов, серебряный призер Всероссийского чемпионата Ворлдскиллс по компетенции «Преподавание в начальных классах». Интересным для анализа траектории личности в процессе открытого педагогического образования является своеобразная точка бифуркации — смена программы обучения по запросу школы: Марина поступила на профиль “дошкольное образование”, однако директор школы видел в ней учителя начальных классов в будущем. Марина перешла в конце 1 курса на другую программу — “Психология и педагогика начального образования”, потом окончила заочную магистратуру “Инноватика в современном начальном образовании”. Сейчас Марина — лаборант Лицея №9 “Лидер” г. Красноярск, находясь в декретном отпуске, работает в режиме репетитора по подготовке детей к школе как фрилансер.

Галия — выпускница бакалавриата и магистратуры по профилю «математика», обучается в аспирантуре по методике обучения математике, первая из интернов в Красноярском государственном педагогическом университет им. В.П. Астафьева. Галия — учитель математики в Средней школе № 150 г. Красноярск, руководитель окружного методического объединения «Взлетка», наставник студентов-интернов и молодых педагогов. Имеет авторский интернет-проект онлайн-консультаций “Цифра и знание”, который использует как веб-поддержку, в т. ч. при вынужденном дистанте, и даже для своих учеников, перешедших в другие школы.

Согласно алгоритму кодирования в рамках дизайна, построенного по типу обоснованной теории, все высказывания – целостные смысловые единицы — кодируются и составляют базу для дальнейшего сравнения. Первичное открытое кодирование данных свободного интервью сменялось построением связей-осей между кодами в дальнейшем, что привело к возможности дальнейшего построения ситуационных смысловых карт прецедентов.

Первыми категориями, давшими начало конструированию смысловых карт на основе данных свободного интервью стали *«наставник»*, *«практическое обучение»* и *«авторский проект»*. Приведем пример данных интервью Галии

(включенной в запуск проекта «Педагогическая интернатура» и прошедшей путь от бакалавра до аспиранта) и Марины (участницы проектов «Сетевой педагогический лицей», «Дуальное педагогическое образование», «Демонстрационный экзамен (по стандартам Worldskills)», в которых можно увидеть, как начинают проявляться все эти категории на основе кодов (коды выделены курсивом, категории — курсивом с подчеркиванием)).

Галия:

«Нам сказали, что будет новое направление — пединтернатура...Некоторые одноклассники и не поняли, чем отличается пединтернатура от практики, а я увидела такое углубление в работу... по заказу школы. На 4 курсе я проходила практику у завучей Ольги Леонидовны, Натальи Викторовны. Они и журналы показали, и рабочие программы, все объясняли. Я увидела как школа с административной стороны выглядит...Когда на 5 курсе спросили, в какую школу - конечно в 150-ю, правда и живу здесь рядом (улыбается). Я работала на двух выпускных классах. Звали работать на 5 курсе, но я такая, мне надо все понимать, закончить одно дело...».

«В школу работать идти хотела... Были предостережения, мне высказывали...говорила одна учитель не идти. Мне повезло с наставниками. МО (Прим.: методобъединение) такое хорошее, сами решили, кто будет наставником. Мне — Светлану Ивановну, она взяла меня под крыло, вот на самые глупые вопросы отвечала, все объясняла, документация, оформление, если не получалось — не ругала, объясняла. И Наталья Викторовна продолжала курировать. Где-то я ей помогала, где-то она. Через пару лет саму назначили руководителем МО, я уже понимала, как все работает, и олимпиады и все...».

«У меня есть портал “Цифра и знание”, я его даже для своих учеников, перешедших в другие школы, использую, они привыкли к моему объяснению». “Хотелось бы оформить все наработки в виде сайта. Мы сейчас в окружном МО формируем свой сайт. Ну и в далеком будущем... Вот есть преподаватель у нас, он всегда говорил: у меня много идей! Ищу соратников их опубликовать. Я тоже, у меня много идей. Времени нет».

Марина:

«Педагогический лицей был базой. Ездили в детские дома, первые уроки проводили. Были же в нашем педклассе в лицее те, кто понял, что это не его... Мы проводили уроки с учениками 5–6 классов, участвовали в организации различных игр и викторин по истории, обществознанию и математике. Много интересного я почерпнула для себя, участвую в различных педагогических форумах и научных конференциях. Также мы проводили новогодний утренник для малышей. Мне этот проект дал очень многое».

(О проекте «Дуальное образование»): *«Вот моя одногруппница Даша говорит, что совмещать учебу и работу в школе было тяжело. А я — наоборот. Я работала с дошколятами (Прим.: в группе подготовки к школе), и сейчас я больше развиваюсь в этом направлении. Мы могли всегда применить знания на практике. Надо каждому дать как можно раньше попробовать на практике, а то только на 4 курсе столкнулись... Вот Тимофей, тоже из нашего проекта, работает учителем физкультуры, долго в лицее работал, теперь в Москве в магистратуре и дальше физкультуру преподает».*

«Конечно же Ворлдскиллс повлиял. Я сейчас частно работаю репетитором. Родители ярко отмечают меня, работаем через онлайн-технологии. Ворлдскиллс - из него выходят хорошие специалисты. Они могут сделать урок для детей необычным, нестандартным».

«Павел Сергеевич (Прим.: наставник) - очень компетентный специалист. Я к нему до сих пор обращаюсь... Мы же за людьми тянемся, хотим подражать, если такого нет, то конечно, человеку совсем не понятно, зачем я вообще пошел...»
«Горят желанием ответить 24/7, не ругают за ошибку, объясняют. Живут идеями, с ними хочется общаться.».

“Я пока не знаю, возвращусь ли я в школу. То, что я делаю, меня устраивает: родители довольны, я развиваюсь, дети меня любят, в школе столько не заработать. Вот староста наша получает 21 тысячу рублей. Никто не ценит твои технологии, а ты все также 21 тысячу получаешь...” *«Хочу не быть как все и иметь в запасе какие-то технологии, средства...».*

В процессе постоянного сравнения кодов мы можем выделить на основе связей между ними категории, уточняемые в дальнейшем на этапах осевого и избирательного кодирования.

Таблица 5 – Пример открытого кодирования: категории «наставник», «авторский проект», «практическое обучение»

Коды	Категории
мне повезло с наставниками	Наставник
и днем, и ночью к нему можно обратиться	
она мне помогала, а иногда я ей	
на самые глупые вопросы отвечала, все объясняла	
мотивировал меня к преподавательской деятельности	
говорил: "не идите работать в школу"	
не все равно ему	
не ругают за ошибку, объясняют	
горят желанием ответить 24/7	
компетентный специалист	
живут идеями	
хотим подражать	
сами решили в МО, кто будет наставником	
у меня есть портал/ свой сайт	Авторский проект
у меня много идей	
их опубликовать	
нравится то, что я делаю... я развиваюсь	
твои технологии	
оформить все наработки	
не быть как все	
иметь в запасе... средства	
работаю репетитором	

Продолжение таблицы 5

Коды	Категории
работала с дошколятами	Практическое обучение
первые уроки проводили	
пединтернатура: такое углубление в работу.... по заказу школы	
применить знания на практике как можно раньше	
работала на двух выпускных классах	

На этапе осевого кодирования осуществлялась разработка первичных ситуационных карт, которая предполагала постоянное сравнение новых кодов и категорий открытого кодирования, 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. [254].

Мы определили на основе осевого кодирования путем определения разных типов связей между кодами следующие типы категорий для построения ситуации: факторы, люди-акторы, события, дискурс. Нас интересовало, что в этих прецедентах происходило, как это обсуждалось, что, по мнению участников, влияло на успешность проектов и их личную результативность, какие острые проблемы выявились, какие новые смыслы участники вынесли для себя, что изменилось в результате в их понимании педагогической деятельности и педагогического образования.

Для построения ситуационной карты в логике обоснованной теории требуются данные разных субъектов педагогического образования: студентов, преподавателей, администрации, работодателей. Покажем ниже (таблица 6), как видят ситуацию демонстрационного экзамена студенты, преподаватели, работодатели и декан. Опишем в аналитическом стиле, чтобы показать, как это происходит (приблизительно) у исследователя при обработке данных. С точки

зрения реконструкции инновационного опыта в таких интервью важнейшим является восстановление контекста, позиции участника и личных оценок события.

Таблица 6 - Пример первичной ситуационной карты «Демонстрационный экзамен»

Категории	Коды – оси
Ключевые события	открытый чемпионат WSR, «серебро» на WSR в Москве, демоэкзамен 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

Феноменология прецедента открывается исследователю в глубинном интервью с участниками событий, каждый из которых видел и воспринимал прецедент в своем хронотопе: с точки зрения места этого события в разворачивающейся личной истории, где слились пространство, время и их эмоционально-смысловое наполнение. Смысловая локализация для каждого из участников – сугубо индивидуальный процесс, для исследователя важно осуществлять переход «от образовательных случаев (того, что возникло, явилось)

к образовательным ситуациям, сюжет и динамика которых определяются влиянием человека, его личными действиями и поэтому характеризуют динамику и векторы становления смысловой реальности образовательных инноваций» (Г. Н. Прокументова) [175, С. 126].

Так, сам демонстрационный экзамен воспринимается в своей сути (по смыслу) по-разному каждым из участников. Студенты и преподаватель больше значения отдают подготовке, где имеют возможность приобрести новые компетенции и получить обратную связь от наставников, администрация – самой процедуре. При этом возникают две метафоры, раскрывающие смысл: «сцена» и «обратная связь». С точки зрения администрации (смысл – сцена) экзамен должен являться элитарным событием, студенты отбираться «по оценкам», работодатели на экзамене – больше гости, чем эксперты. *«Декан боится трогать работодателей»*, по мнению, преподавателей. Поэтому и стала наблюдаться тенденция приглашения в качестве экспертов работодателей-совместителей, т. е. «своих» людей. Отбор только 10-ти лучших студентов, как показала практика экзамена, не приводит их в систему образования («отличницы» не все мотивированы на работу в школе). С точки зрения студентов «надо было в демонстрационный экзамен запустить всех, кто хочет. Все равно потом отсеются». Для студентов смысл демонстрационного экзамена – научиться *«Как все-таки делать урок...»*, стать более технологичными. Для преподавателя демонстрационный экзамен — некий промежуточный этап для будущего педагога, «насколько далеко ушел», а также возможность выразить свою профессиональную позицию в коммуникации с коллегами и экспертами.

Построение контекста исследования прецедента позволяет вскрыть факторы, влияющие на жизненный цикл проекта, на его судьбу. Три года реализации проекта показали, что вовлечение в проект новых преподавателей и работодателей требует волевых усилий и налаживания содержательного сотрудничества. М. В. (преподаватель): *«Великий вопрос: а судьбы кто? В этом году мы ходили к ним на уроки со студентами, смотрели т. н. образцы. Студенты критикуют....(смеется). Я уже договорилась с завучами о том, что ситуации для*

оценки коммуникации с родителями и педагогами (Прим.: задания на экзамене) они нам дадут. Наши кейсы такие идеальные, надо ближе к школе быть... Студенты просят теперь: пойдёмте к ним на внеурочку...». Запуск проекта все связывают с чемпионатами Worldskills Russia, с вызовом университету, с личностью организатора, окончание же проекта – с потерей интереса к проекту со стороны администрации и высокой энергозатратностью, которая преодолевается личной инициативой администрации и ведущего преподавателя-наставника. Декан: «Вряд ли это кто-то еще поднимет, будет, наверное, что-то другое». См. также ситуационную карту «Первый педагогический хакатон» в Приложении Б.

Первичная ситуационная карта становится материалом для избирательного кодирования, выяснения ядерных категорий (тем), устойчивых связей между ними. Мы смогли подойти в результате глубинных интервью к темам, таким как «Характеристики участников» (каковы признаки субъектности преподавателя, студента, наставника), тема «Жизненный цикл проекта» (как развивался проект, что привело к его окончанию), тема «Капитал проекта» (что родилось в проекте, как это повлияло на педагогическое образование) и т.д.

Полуструктурированное интервью с участниками проектов строилось вокруг выделенных тем, преломлялось в зависимости от статуса, возраста, позиции. 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 «Характеристики участников»);
- 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»).

Избирательное кодирование вычленило в текстах интервью новые коды, которые группировались вокруг выделенных тем и достраивали первичные ситуационные карты прецедентов до состояния т. н. «теоретического насыщения» [254, С 27-28.], когда уже не возникает новых данных, а связи между категориями

прояснены достаточно для построения теории. Избирательное кодирование было нацелено на уточнение и проявление ядерных категорий на основе выделенных тем, при этом учитывалась неслучайность кодов, ее подтверждающих. Мы определили долю первичных категорий для выделения ядерной категории (темы) – не менее 10%, т. е. среди 10-ти респондентов не менее двух человек придавали ей значение.

Покажем в данном параграфе на характеристиках субъектной позиции студента и преподавателя в открытом педагогическом образовании (ключевом элементе системы открытого педагогического образования, как будет показано в следующем параграфе), какое новое знание конструируется, если мы применяем постнеклассическую методологию исследования в комплексном дизайне на основе качественных методов.

Реконструкция проектов Программ стратегического развития 2013 – 2020 гг⁴, в которых для авангардной группы особо мотивированных на достижения в профессиональной области студентов создавались образовательные пространства для становления новых, опережающих компетенций, не заявленных в качестве планируемых результатов в ФГОС ВО, дала данные для вычленения личностных и профессиональных характеристик преподавателей, добровольно принявших участие в проектах.

Интервью с преподавателями, рефлексирющими мотивы, личностные и профессиональные эффекты своего участия в проектах, позволило выделить следующие коды и первичные категории, «порождающие» ядерную категорию «педагогическая пассионарность» в отношении преподавателей – участников проектов.

⁴ Открытый чемпионат Worldskills Russia в КГПУ им. В. П. Астафьева, конкурс «Учитель для поколения Z», акселератор «Проектировщик образовательных сред» и др.

Таблица 7 – Избирательное кодирование: категория «педагогическая
 пассионарность участников»

Примеры кодов из одного интервью	Первичная категория
У меня такой азарт появился	К 3
Мои могут побеждать!	К 3
Мне даже доверили в экспертном сообществе модуль разработать полностью	К 1
Мы сами стали теперь искать новые олимпиады	К 2
Я приглашаю участвовать тех ребят, которые, я вижу, смогут побеждать	К 4
Василиса стала пробовать ресурс Core и сильно увлеклась...	К 4
Мы видим, как учителя, которым мы показывали наши уроки, добавляют себе в копилку	К 3
Показывали разработки ребятам младших курсов – участникам конкурсов	К 4
Победитель конкурса (студент), смотрю, во всем сейчас участвует	К 2
Первокурсники теперь просят уроки от студентов	К 2
Теперь все эти первокурсники заявили на конкурс «Учитель для поколения Z»	К 2
К нам приходят учителя и школьники психпедклассов, мы говорим: «Кто хочет с нами, готов поучаствовать в качестве волонтеров?»	К 4
У нас прямо движение какое-то наметилось	К 4
Эти ребята – штучный продукт	К 4
Они будут очень хорошими учителями	К 2
Спасибо, что Вы показали этот путь	К 3
Я горжусь своими студентами	К 3

Продолжение таблицы 7

Примеры кодов из одного интервью	Первичная категория
Мы многому научились	К 2
Главное, я вижу, как они хотят все время учиться	К 4
Мы обращаемся к нему (Прим.: преподавателю), он никогда не отказывает	К 1
Мы вместе с преподавателями (Прим.: других факультетов) искали варианты, долго тренировались....	К 1
Суббота, воскресенье - тренировки	К 1
Он (преподаватель) смотрит на ребят и улыбается... ему нравится то, что происходит	К 3
Она не спрашивала, что мне за это будет...не отказывает, бескорыстно	К 1

Далее путем постоянного сравнения кодов, относящихся к первичным категориям К 1 – К 4 (см. таблицу 8), в избирательном кодировании на основе данных задокументированных интервью посчитана частота их употребления, которая показывает неслучайность, т. е. обоснованность теории этими данными.

Реконструкция опыта с участниками проектов показывает, что феноменология прецедентов связывается с особым настроением, драйвом, при этом многие участники пытаются найти объяснение успеха проектов через инициативу лидеров, их энергетику. Лишь в трети интервью рефлексировается стратегия создания сообщества преподавателей и студентов, способного породить новые идеи и развиваться как самоорганизующаяся система. Здесь необходимо обращение к другим концепциям, которые могут войти в защитный пояс гипотез в гуманитарной исследовательской программе открытого педагогического образования.

Таблица 8 – Частота упоминания первичных категорий ядерной категории «педагогическая пассионарность участников»

Первичная категория	Доля первичной категории во всех интервью⁵
К1. – высокая работоспособность без внешней мотивации	24/34
К2. – нацеленность на успех студентов как результат своей деятельности	12/34
К3. – эмоциональный подъем, оптимизм, проявление удовлетворения от дела	30/34
К4. – способность видеть в окружении среди педагогов и студентов личностей с пассионарными чертами и вовлекать их в проекты	10/34

Тема пассионарности, глубоко развитая в работах Л. Н. Гумилева, конечно, не нова для педагогической науки [276], однако для разработки концепции открытого педагогического образования на основе полученных в кодировании данных она приобретает новое звучание.

Личности, относимые к категории пассионариев, уже в концепции Л. Н. Гумилева описываются как обладающие свойством энергоизбыточности, т. е. способности прилагать длительные усилия, выдавать энергию в виде целенаправленной деятельности по изменению среды. «Пассионарность — это характерологическая доминанта, необоримое внутреннее стремление (осознанное или, чаще, неосознанное) к деятельности, направленной на осуществление какой-либо цели (часто иллюзорной)» [276, С. 33].

И. С. Зимина выделила основные качества пассионарной личности, которые могут проявляться как в конструктивной, так и деструктивной форме. Приведем

⁵ Здесь приводится пример определения доли первичных категорий на материале 34 задокументированных (видео) интервью разных участников проектов: студентов, школьников, преподавателей, учителей-наставников, администрации, директоров школ

позитивные характеристики, согласующиеся с полученными нами в процессе кодирования данными:

- Целеустремленность: деятельность имеет цель, не всегда осознаваемую, но всегда социально значимую; использование собственного потенциала для достижения цели; стремление к лидерству с целью использования потенциала других людей на основе их мотивации и получения положительного результата для каждого (согласуется с К2).
- Яркая эмоциональность: проявление страстности в деятельности в процессе достижения цели (согласуется с К3).
- Комплиментарность: умение различать «своих» и «чужих»; создание окружения из «своих»; симпатия к «своим», толерантность к «чужим» (согласуется с К4).
- Способность к сверхнапряжениям: высокий уровень работоспособности, малая потребность в отдыхе, быстрая восстанавливаемость организма, проявление волевых качеств (согласуется с К1).
- Пассионарная индукция: заражение своими идеями, эмоциями, настроением, деловитостью других людей (согласуется с К4).

Важным для гуманитарной исследовательской программы открытого педагогического образования является выдвижение И. С. Зиминной педагогической пассионарности как типа личности педагога, способного влиять на становление пассионариев. «Педагогическая пассионарность — яркое проявление педагогической активности, направленной на создание таких условий образования (воспитания, обучения), которые могли бы обеспечить высокую эффективность образовательного процесса, способствовали бы реализации личностного потенциала (интеллектуального, эмоционального, деятельностного) у всех субъектов образовательной деятельности на основе самоактуализации и самосовершенствования педагогической компетентности педагога» [82, С. 212].

В работе И. Н. Стребковой введено понятие «конструктивная пассионарность» преподавателя вуза как «интегративное качество личности, представляющее собой единство идейности преподавателя, высокой активности и устойчивой направленности в реализации гуманистических идей развития и саморазвития субъектов образовательного процесса» [228]. Среди компонентов конструктивной пассионарности, в дополнение к активности, волеизъявлению, индуктивности, введена категория идейного мира (совокупность осознанных и субъективно ценных гуманистических идей, а также способность сознания воспринимать и интериоризировать сложные идеи), которая дополнила описания характеристик субъектной позиции педагога и студента – будущего педагога.

Из интервью с участником проектов по профессионализации: конкурсов Worldskills Russia, «Учитель для поколения Z», демонстрационного экзамена, преподавателем М. В.

Ю. Ю.: Чем отличаются люди, которые делают с Вами проект? Почему одни присоединяются к проектам, а другие нет?

М. В.: Это будет очень субъективно...Это просто мое ощущение...Мы все по-разному относимся к нашей работе. Для кого-то наша работа – это прийти выполнить свои обязанности.....Для кого-то наша работа преподавательская...мы понимаем, что образование – это процесс передачи социального опыта, накопленного человечеством, будущему поколению...И в проект попадают... Я не жалею, проект сложный очень...Он тем и интересен, в нем постоянно где-то что-то возникает (Прим.: смеется)....Это как раз показывает его жизнеспособность и его натуральность. Ничего нельзя заранее предсказать. Не все хотят работать в этом режиме...Спрашивают, а как это будет оплачиваться, а вот другая моя коллега консультирует и индивидуально, и в зуме, не спрашивает про оплату. Кто-то вообще не понимает, в чем смысл проекта, зачем нужно тратить время.

Ю. Ю.: А в чем смысл проекта?

М. В.: (пауза) *Это важный этап становления профессиональных компетенций... Не финиш.... Они потом пойдут в школу и дальше будут развиваться.... Если сухо – демонстрационный экзамен должен быть одним из видов итоговой аттестации... Но его надо дополнить демонстрацией не только трудовых действий, но чем-то по типу софт-скиллс в более крупном сообществе... Экзамен дает возможность выразить свою позицию профессиональную, очень индивидуализированную.*

Ю. Ю. Авторскую?

М. В.: *Безусловно!*

Именно личности-пассионарии, встречи с ними, «маркируют» ситуации, где происходит появление новых профессиональных смыслов и компетенций, участники интервью отметили их как значимые в своем профессиональном пути. Предположим, что именно в них возможны прояснения смыслов педагогического образования как восхождения к самоорганизуемой педагогической деятельности. В избирательном кодировании на основе данных дневниковых записей автора диссертации и 5-ти глубинных интервью в рамках лонгитюдного изучения профессионального пути молодых педагогов-выпускников университета, принявших участие в реконструируемых проектах, мы вычленили максимально полный список таких ситуаций:

- А. Выбор педагогической профессии
- Б. Первые пробы в педклассе
- В. Встреча с мастером (преподаватель/ наставник)
- Г. Практика/ Пединтернатура
- Д. Профессиональный конкурс
- Е. Демонстрационный экзамен
- Ж. Собеседование при приеме на работу
- З. События для адаптации в педколлективе школы (для молодых педагогов)
- И. Свой проект (методические разработки, проекты и пр.)
- К. Неформальное образование: образовательные платформы, методические сообщества

Л. Продолженное образование: педагогическая магистратура/ аспирантура/ переподготовка

М. Репетиторство / работа по совместительству в частных школах, центрах

Как видно из ситуаций, все они связаны также со встречей с разными профессиональными сообществами. Индуктивность, комплиментарность и идейный мир – это не только характерологические характеристики отдельной (пассионарной) личности. В интервью молодых педагогов такими характеристиками обладают и целые группы (методические объединения, проектные группы, триады наставник — молодые педагоги и т. д.), речь идет о профессиональных, а в случае включения в него студента — учебно-профессиональных сообществах. Они выступают как коллективный субъект совместно распределенной образовательной деятельности [215, С.7].

Е. И. Исаевым, С. Г. Косарецким, В. И. Слободчиковым определены психолого-педагогические механизмы становления самоорганизуемой педагогической деятельности педагога в таких общностях, когда «становится субъект профессиональной деятельности, открывается ее предметность, обеспечиваются условия вхождения студента в деятельность по типу позиционного самоопределения, в противоположность адаптации к роли педагога» за счет того, что:

- учебно-профессиональное сообщество становится средой развития способностей к рефлексии и целеполаганию, обеспечивающих соорганизацию личностной и предметной позиции,
- в учебно-профессиональном сотрудничестве будущий педагог получает возможность приобщения к опыту подлинно профессиональной деятельности (например, деятельности преподавателя и педагога) как необходимого условия

смыслообразования, проблематизации и обретения способности к воспроизведению соответствующих форм сознания⁶

Общность такого типа, по мнению В. И. Слободчикова, всегда позиционна, поэтому и имеет такое значение для становления педагога как профессионала. Юношеский возраст, в котором и происходит большинство значимых событий для становления человека как профессионала, совпадает с периодом профессиональной подготовки, и тем самым придает особое значение тем профессиональным группам, которые в это время встречаются на пути будущего педагога [194].

Профессиональная общность наполнена смыслами и ценностями, разделяемыми ее участниками, поэтому является мощным средством становления профессиональной идентичности.

Исследование С. Будниковой показало, что студенческие группы, в которой происходит специально организованное «развитие эффективных внутригрупповых отношений, стимуляция продуктивных учебно-профессиональных отношений с преподавателями, создание комфортного социально-психологического климата» становится «более организованной, сплоченной, более эффективной в обучении, активнее демонстрирует значимые профессиональные ценности» [49, С. 150].

Появление нового знания о феномене открытого педагогического образования в логике ситуационного анализа в обоснованной теории порождает, в отличие от его применения в социологических исследованиях, следующий шаг – моделирование⁷ как стратегию исследования.

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-го класса школы до аспирантуры (см. рисунок 4) позволяет увидеть нелинейность и дискретность возникновения субъективно значимых ситуаций в незавершаемом движении (будущего) педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности.

⁶ Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. Электронный ресурс. URL: <https://hr-portal.ru/article/stanovlenie-i-razvitie-professionalnogo-soznaniya-budushchego-pedagoga>

⁷ Более подробно методология моделирования будет описана в Главе III

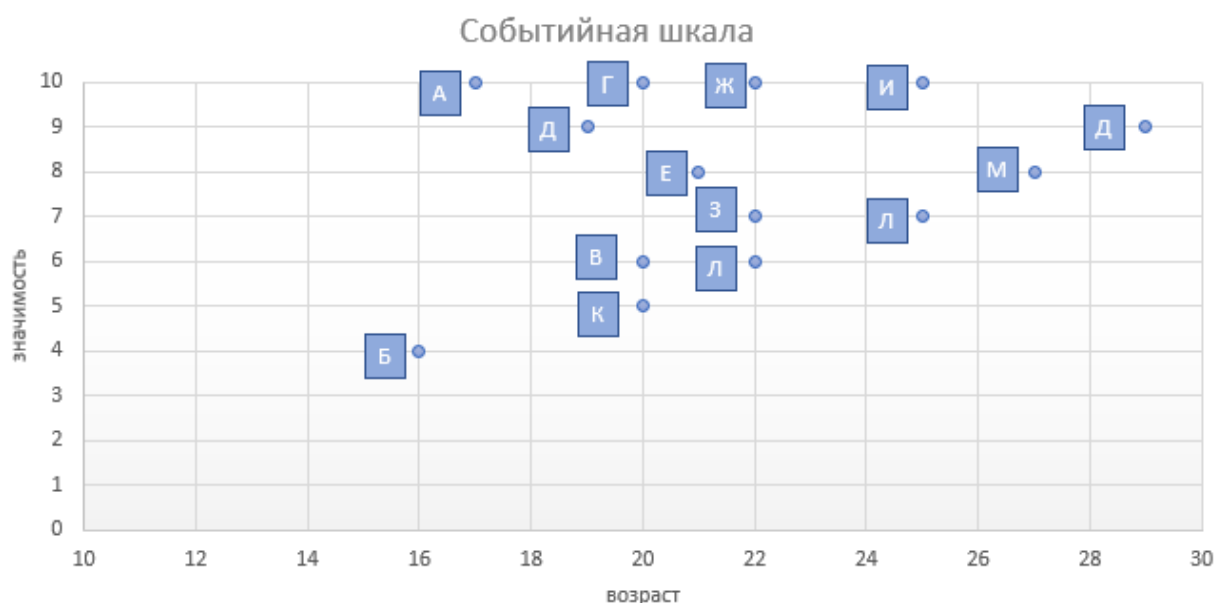


Рисунок 4. Топология ситуаций педагогического образования с позиции личности

По сути, расположение ситуаций-прецедентов на шкале времени представляет собой *картирование пространства открытого педагогического образования с позиции личности*. Картирование известно как метод тьюторского сопровождения (Т. М. Ковалева). Мы выяснили, что оно позволяет не только содействовать становлению субъектности молодого педагога, но и исследовать ретроспективно, какие ситуации у успешных педагогов стали точками бифуркации, выделить типологические особенности и применять их как прототипы в создании организационно-педагогических условий для будущих педагогов. Однако, школьная реальность начинает действовать на будущего педагога задолго до первых проб в профессии (вожатской практики в старших классах, например).

Из дневниковых записей за годы проекта выделилась первичная категория «школьный опыт». Студенты - участники проектов очень часто сравнивали опыт, который они приобретали на базе школ в профессиональных сообществах, с воспоминаниями о своем школьном детстве. Мы провели в 2021 г. интервьюирование первокурсников (n=100) разных профилей педагогического бакалавриата. Осевое кодирование позволило выделить содержание первичной

категории «школьный опыт». В таблице 9 приведены самые часто упоминающиеся коды, в т. ч. коды-ситуации.

Таблица 9 – Содержание первичной категории «школьный опыт»

Вопросы интервью	Коды рейтинговым списком	Частота
<i>За что можешь поблагодарить свою школу?</i>	За друзей	0,34
	За знания	0,33
	За то, что научила общаться с людьми	0,3
	За опыт / уроки жизни, которые преподавали нам учителя	0,21
	За классное / веселое время	0,18
	За педагога (из-за которого мне захотелось поступить в педагогический / сформировал меня как личность / может влюблять в предмет и т. д.)	0,16
	За то, что научила преодолевать трудности, терпеть	0,12
	Мне не за что благодарить школу	0,11
<i>Вспомни, пожалуйста, свой самый светлый, радостный день в школе</i>	Праздники в классе (утренник в 1 классе, дискотеки, выезды на природу, день самоуправления и т. д.)	0,67
	Окончание школы, выпускной	0,58
	Встреча со значимым человеком (в т. ч. новым педагогом)	0,18
<i>А какой день был самым грустным, тяжелым для тебя?</i>	Выпускной	0,32
	Унижение (учитель накричала, оскорбляла)	0,24
	ЕГЭ / сочинение	0,15
	Принуждение (выступать на мероприятиях и пр.)	0,12
	Все дни	0,11

Эмоциогенность школьного опыта, следы позитивных и негативных ситуаций, оставшихся в памяти у первокурсников – будущих педагогов, не позволяют отметить его как несущественный для понимания феномена педагогического образования с позиции личности. Следовательно, можно

предположить, что рефлексия школьного опыта составляет неотъемлемую часть педагогического образования и подлежит специальному проектированию, тем более что хотя негативный опыт и не стал препятствием для поступления на педагогические направления подготовки, все же он требует рефлексии и профессионального сопровождения.

Таким образом мы подходим к понятию открытого педагогического образования с позиции личности как нелинейного процесса, существующего по типу открытой саморазвивающейся системы, представляющего собой восхождение от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности. Это 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.

Это понимание преодолевает механистически упрощенное, обезличенное представление о педагогическом образовании как профессиональной подготовке, осуществляемой по заранее разработанному учебному плану, вносит новый пласт знания о педагогическом образовании с позиции личности, о смысловой наполненности ситуаций, имеющих существенное значение в становлении будущего педагога как профессионала, о роли профессиональных сообществ и отдельных личностей – пассионариев — на этом пути.

Понятие открытого педагогического образования как нелинейного процесса восхождения к авторской саморегулируемой педагогической деятельности в профессиональном сообществе выполняет методологическую функцию, заключающуюся в новом постнеклассическом подходе к разработке концепций и динамических моделей педагогического образования. Это позволяет перейти к разработке концепции, которая в постнеклассической методологии является одной из возможных трактовок реальности, представляющей собой консессуально-

экспертно принятые «полезные модели и гипотезы об объектах» (С. А. Лебедев). Она не отменяет предыдущие трактовки педагогического образования, а дает его новое постнеклассическое понимание с позиции личности, выводит через критерий применимости новую концепцию педагогического образования, соразмерную современным социокультурным условиям.

Реконструкция инновационного опыта и ситуационные карты прецедентов позволили выделить существенные характеристики понятия педагогического образования с позиции личности, осмысленные в постнеклассической парадигме, закономерности его функционирования, характеристики субъектной позиции субъектов открытого педагогического образования, вывести принципы проектирования локальных практик, вычленили риски функционирования и обосновать стратегии их предупреждения.

2.3. Выявление закономерностей и рисков открытого педагогического образования

В педагогической науке принято выделять систему исходных положений, определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику – т. н. ядро педагогической концепции [280, С. 114]. Онтология педагогического образования описывается закономерностями нелинейного динамического незавершаемого процесса, рисками его функционирования как открытой системы со всей ее неопределенностью, при этом риски раскрывают более тонкие связи между элементами системы. Закономерности и риски насыщают понятие открытого педагогического образования с позиции личности до такой степени, что позволяют сформулировать принципы проектирования его локальных практик в региональных системах образования.

Ядро концепции открытого педагогического образования (рисунок 5), содержащее постнеклассическое понимание педагогического образования, закономерности, риски функционирования и принципы проектирования, позволяет

усилить защитный пояс гуманитарной исследовательской программы педагогического образования, поскольку расширяет имеющееся научное знание о педагогическом образовании за счет приращения новыми категориями постнеклассического толка.

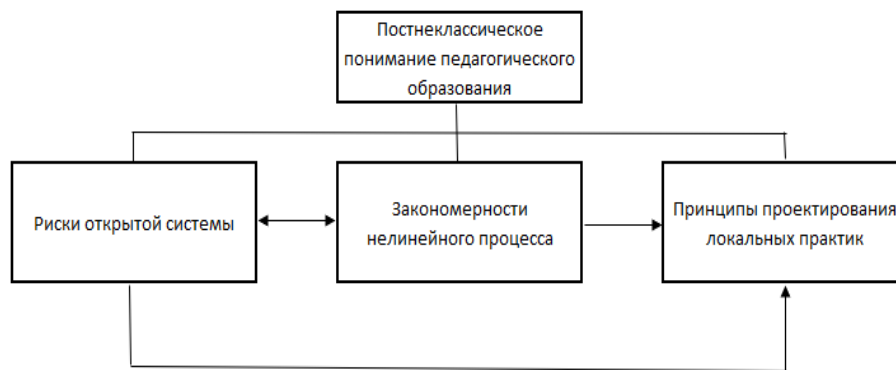


Рисунок 5. Ядро концепции открытого педагогического образования

Структура ядра концепции имеет сложные связи. Так, постнеклассическое понимание педагогического образования определяет (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 реконструкции опыта переопределять их в зависимости от новых данных в успешных и неуспешных проектах. Открытое педагогическое образование как самоорганизующаяся полисубъектная система подлежит проектированию только в ее локальных практиках.

В настоящем параграфе остановимся на методологии выявления закономерностей и рисков функционирования локальных практик открытого

педагогического образования, покажем алгоритм из выделения, принципиально отличающийся от принятого в традиционной классической позитивистской парадигме. Это алгоритм может быть экстраполирован и на выделение принципов открытого педагогического образования, поэтому может быть опущен в данном разделе. Более подробно проектирование (и его принципы) как методология исследования будет представлена в III главе.

Закономерности в педагогике отражают объективно существующие, повторяющиеся, существенные связи в педагогической реальности, служат более полному пониманию процесса образования. Частной методологической задачей для нашего исследования, строящегося на принципах постнеклассической рациональности, является определение способа установления зависимостей.

Так как экспериментальная проверка в гуманитарной исследовательской программе относится к отрицательной эвристике, нами был обоснован следующий алгоритм (таблица 10) установления закономерностей при его сравнении с классическим алгоритмом, принятым до сих пор в педагогических исследованиях. Апелляция к теоретическим работам по проблеме, опора на опыт взаимодействия с объектом исследования – характерные черты классической парадигмы при выведении закономерностей [280, С. 116-118]. Неклассическую парадигму не рассматриваем в данном вопросе в связи с абсолютизацией релятивизма научного знания в ней.

Даже приверженцы классической, идущей от естественно-научных экспериментов методологии открытия закономерностей в изучаемых явлениях в педагогике склоняются к мнению, что это – сугубо творческий, индивидуализированный процесс, обусловленный опытом и методологической культурой исследователя [280, С. 115].

Таблица 10 — Алгоритм установления закономерностей в гуманитарной исследовательской программе педагогического образования (ГИП ИПО) постнеклассического толка

Этапы выведения закономерности в естественных науках	Содержание этапа		Последовательность этапов в ГИП ПО
	Классическая парадигма	Постнеклассическая парадигма	
Догадка о наличии закономерности	Выявление возможных генетических, структурных, причинно-следственных связей на основе анализа научной литературы по проблеме, избранных методологических подходов	Дискурсивная рефлексия опыта	Первый или второй
Моделирование последствий применения закона	Построение структурно-функциональных моделей	Построение динамических моделей и/или сценариев	Третий или четвертый
Обнаружение данных, подтверждающих связи	Формирующий эксперимент	Обнаружение сходных прецедентов на основе реконструкции опыта, повторяющихся кодов в ситуационном анализе	Первый или второй
Проверка получаемых данных на достоверность	Статистическая проверка гипотез	Проверка на применимость, согласование с имеющимися в литературе данными, консенсус	Третий или четвертый
Формулировка вывода о состоятельности закона	Строгая формулировка, вывод о возможности экстраполировать закономерности на любые схожие условия	Формулировка о действии закономерности в рамках исследовательской программы	Пятый

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. Закономерности, обнаруженные в рамках исследовательской программы, действуют безоговорочно только внутри защитного пояса гипотез, за его пределами – вступают в конкуренцию с закономерностями, вычлененными другими исследовательскими стратегиями в отличающихся по своей методологии исследовательских программах.

Согласно нашей исследовательской стратегии, мы вводим в педагогическую науку закономерности, установленные при функционировании локальных систем, отдельных практик открытого педагогического образования:

а) *прецедентности* открытого педагогического образования: возникновение практик открытого педагогического образования носит локальный и 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 гетерогенности его участников, 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) *позиционной динамики* в открытом педагогическом образовании: 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;

д) *социального и профессионального капитала* открытого педагогического образования: результативность открытого педагогического образования зависит от плотности социальных связей внутри учебно-профессионального сообщества, степени готовности профессионалов (преподавателей университета и учителей-представителей работодателей) выступить мастерами, наставниками и экспертами.

Для построения концепции открытого педагогического образования следует представить выделенные закономерности в виде кластеров разных типов и описать их значение для более полного постижения феномена открытого педагогического образования. Мы будем использовать классификацию Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой и выделим атрибутивные закономерности, закономерности обусловленности и закономерности эффективности [280, С. 117].

Атрибутивные закономерности раскрывают внутренние характерологические особенности и свойства, позволяют выявить качества целостного процесса открытого педагогического образования как нелинейного процесса, существующего по типу открытой системы. К таковым мы относим закономерности прецедентности и дискретности открытого педагогического образования.

Понятие прецедента раскрыто в работах С. М. Зверева и В. И. Слободчикова и связывается с пониманием развития инноваций в образовании, когда он становится «пределной целью инновационного проектирования» [81, С. 3-11]. Таким образом, об открытом педагогическом образовании мы будем говорить только в связи с его пониманием как инновационной практики, нацеленной в будущее системы педагогического образования. Прецедент не случается сам по себе (тогда это случай, имеющий, конечно, потенциал стать прецедентом), а по

инициативе описанных в п. 2.2. пассионарных личностей и групп. Прецедент преодолевает традицию, в каком-то смысле нарушает привычный ход процесса, создает новую практику, проблематизирует классическую парадигму образовательного процесса.

В реконструкции инновационного опыта мы обнаружили несколько типичных характеристик прецедентов открытого педагогического образования, раскрывающих закономерные атрибутивные связи процесса: локальность, со-бытийность, опережающий характер, инициативное порождение.

Все прецеденты открытого педагогического образования, которые оказали влияние на участников и в целом на систему, имели четкую локализацию: они происходили именно там, где были необходимы, именно тогда, когда это было оправдано. Так «Первый городской педагогический хакатон для новой школы» был спроектирован для привлечения в педагогический коллектив молодых (и будущих) учителей, разделяющих ценности, объединившие разработчиков концепции: преподавателей университета и административной команды строящейся школы [158]. Участники разрабатывали образовательные продукты: SMART-курсы, программу родительского клуба, проект создания детской организации и т. д.

Сам хакатон, по мнению участников, стал образовательным событием, поскольку, со слов студентов, «это было очень интересно, ответственно, особенно на краш-тесте своего продукта. Перед родителями и школьниками, обратная связь была такая, (предъявить) прямой группе, — для кого это было разработано, узнать, будет ли им это интересно...», и для директора будущей школы: «Независимая оценка родителей будущих учеников на хакатоне по сути была общественным управлением, влиянием на то, что происходит. Через их высказывание, через их отношение мы попробовали понять их представление о школе...Кстати, на первый год у нас было 700 детей, я почти с каждым родителем беседовала и треть (!) из них концепцию прочитала». Со-бытийность как характеристика прецедента дает ему легитимное право стать прототипом, поскольку с точки зрения постнеклассической рациональности он доказал свою «применимость», которая признана разными по статусу экспертами.

Практики, которые были применены в этом прецеденте, были настолько новыми, опережающими, что привели даже к уходу одной команды: после экспертизы своих разработок перед будущими учениками и их родителями, которые были приглашены на хакатон, педагоги не справились с негативными эмоциями. Дети критично отнеслись к разработкам электронных курсов по развитию эмоционального интеллекта и предложили такие программы делать в оффлайн формате, что привело к внутриличностному и межличностному профессиональному конфликту у педагогов, не способных к таким интерактивным и социально-психологическим действиям.

Заметим, что разработка хакатона проводилась гетерогенной инициативной группой: ее проектировали директор, завуч будущей школы (она же аспирант университета), преподаватели вуза, сотрудники проектного офиса программы стратегического развития и даже менеджеры по продажам квартир в новом микрорайоне, поддержавшие идею городского (для них – маркетингового) события в финансовом плане.

Вопрос порождения прецедентов личной инициативой лидеров вузовской и школьной системы не имеет технологического решения, инициатива не рождается по распоряжению, все прецеденты возникали как естественный результат сотрудничества университета и школы (муниципалитета). Поэтому таких событий не может быть много, они не планируются заранее (по крайней мере за год вперед).

Такими же характеристиками, в разной степени выраженности, обладают и другие проекты, связанные с открытием образовательного пространства педагогического университета, как в широкую региональную систему образования, так и внутрь: «Родительский университет», «Серебряный университет», «Учитель для поколения Z». Окончание большинства проектов в том виде, как они были задуманы инициативной группой, говорит о их прецедентности, а открытое педагогическое образование как процесс приобретает устойчивые, повторяющиеся, сущностные характеристики дискретности.

Реконструкция проектов, технологически осуществляемая в рамках полуструктурированного интервью, строилась вокруг темы «Жизненный цикл

проекта». Нас интересовало, что из проекта ярче всего помнят участники (феноменология), когда он возник, и с кем они связывают зарождение проекта, его окончание. Такой вопрос для продолжающихся проектов как «Если закончится проект, то когда?» был очень сложным, вызывал много эмоций, пауз, поднимал смысловую нагрузку таких первичных категорий как «команда проекта», «роль проекта в модернизации образования».

Так, конкурс «Учитель для поколения Z», родившийся внутри проекта «Педагогическая интернатура» выдержал 4 сезона. Сначала устойчивость поддерживалась за счет постоянного притока технических заданий от учителей школ – баз интернатуры для студентов и, соответственно, числа экспертов-работодателей для их оценки. Учителя чаще всего просили разработать электронные ресурсы по конкретным темам (медиа-презентации, игры-тренажеры, сценарии внеучебных мероприятий по предмету и т. д.) для поддержки изучения тех или иных тем ребятами с ослабленным здоровьем, спортсменами, уезжавшими на сборы. Однако проект не избежал рисков рутинизации и постепенно превратился во внутреннее мероприятие университета – профессиональный конкурс со стандартными шаблонами-заданиями, но независимой критериальной оценкой продуктов.

Характеристики общения и деятельности участников проектов, способствующих их эффективному протеканию и результативному завершению, связывались с ядерной категорией «педагогическая пассионарность» и «лидерство», т. е. со способностью поддерживать атмосферу сотрудничества в команде, быть продуктивными в порождении и развитии новых идей, нести ответственность за развитие проекта. При этом дневниковые записи фиксируют причины конфликтов в проектах, приводящие к уходу участников из сообществ или вообще раннему завершению проекта, связанные с интеллектуальной собственностью – авторским правом на разработку (продукт). Так, учителя не готовы делиться конспектами с более широкой аудиторией, подготовленные координаторы (обученные какой-либо технологии), не берут под наставничество

молодых, считают это своим конкурентным преимуществом, чувствуют свой более высокий рейтинг.

Каждое впервые сложившееся сообщество стремится «положить свою деятельность в какую-то рамку», назваться, иметь лидера. Лидерство также является, судя по кодам, напряженной темой. Назначенный «сверху» руководитель проектной группы в абсолютном большинстве случаев подвергается критике и обесцениванию, только экспертная власть лидера (признание мастерства в проектной теме, используемой технологии) и его референтная власть (способность вести за собой) помогает удержать группу от распада. Это согласуется с исследованиями лидерства С. Р. Филоновича [249, С. 95].

Каждое третье интервью поднимало также тему заинтересованности администрации университета, дирекции школы в развитии проекта, в успешности его протекания. Однако и вопрос академической свободы в выборе методов осуществления проектной деятельности также является определяющим для устойчивости проекта. Проекты, зарегулированные положениями, распоряжениями, регламентами, постепенно теряют изначальную цель, видоизменяются и, в лучшем случае, становятся мероприятиями функционирования. Так или иначе, каждый проект в нашем исследовании имел свой жизненный цикл (от трех дней до четырех лет), типичное протекание процесса изображено на рисунке 6.

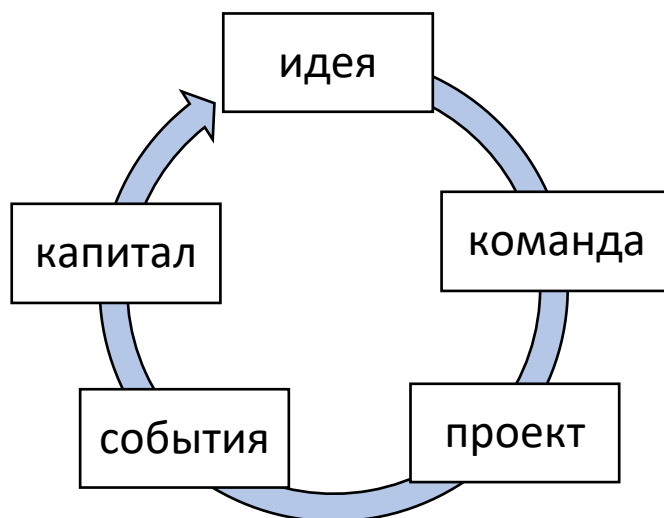


Рисунок 6. Жизненный цикл проекта открытого педагогического образования

Заметим, что каждый проект как процесс представлял собой открытую систему, поскольку его ключевые этапы являлись по сути и ключевыми саморазвивающимися процессами-элементами: инициация идеи, формирование команды, разработка и планирование проекта, воплощение замысла в событиях, фиксация нового опыта и нового знания как интеллектуального и социального капитала учебно-профессионального сообщества, что способствует порождению новых идей и нового витка новых проектов.

Хотя в целом принцип непрерывности образования в гуманитарной исследовательской программе не опровергается (ему придаются характеристики незавершаемого), в своей сущности педагогическое образование представляет собой нелинейный и прерывистый, дискретный процесс. Как показала реконструкция проекта «Родительский университет», между этапами проекта имелись длительные промежутки, происходило возвращение и перепроверка идеи на реализуемость, команда проекта формировалась трижды, пока сам проект не распался на два: инфраструктурный и исследовательский с пересекающимися участниками.

Следовательно, закономерность дискретности относится к двум кластерам: атрибутивности и обусловленности.

Закономерности обусловленности вскрывают причинно-следственные связи между характеристиками процесса и факторами, непосредственно и существенно влияющими на них. К этому кластеру мы отнесли закономерности дискретности, эмоционального измерения и позиционной динамики субъектов открытого педагогического образования.

К эмоциональному измерению образования обращались еще Л. С. Выготский и Ж. Пиаже, показывая его равнозначное значение с интеллектуальным измерением, доказывая связи между аффективным и когнитивным развитием. В отношении образования студентов и взрослых речь чаще идет в исследованиях об образовательной вовлеченности, определяемой вслед за организационной вовлеченностью через усилия и ресурсы (временные, физические, психические), затрачиваемые личностью в процессе образования [201].

В наших проектах во время реконструкции регулярно поднимались темы эмоционального настроения, энергии команды проекта: *«Помню сжатые сроки, но было интересно. Мы собирались у меня ночью и делали с девочками проект»*, - вспоминала участница Л. о Первом педагогическом хакатоне для новой школы. Или запись дневника автора диссертации о педагогической лаборатории в базовой школе КГПУ им. В. П. Астафьева в 2022 году: *«Е. Р. пригласила сегодня в 7.00 утра в нашем чате всех на открытый урок, на рефлексии сказала: «Я сегодня проснулась ночью и придумала урок, не могла терпеть, так хотелось провести и обсудить»»*. Творческая энергия, чувство драйва от того, что получается, от того, что видят результаты в своих учениках – самая стимулирующая развитие проекта сила.

Событийный формат образования (его феномен и технологии) является популярным предметом педагогических исследований в последние десятилетия (А. И. Адамский, Т. М. Ковалева, А. А. Попов, Г. Н. Прокументова). Фундаментально природу образовательного события осмысляет Б. Д. Эльконин: *«Я говорю о событии как определенном переходе (вслед за Выготским), когда люди «прочувствуют» и опознают из них текущую активность, и ту активность, в которую они включены. Та активность, в которую мы включены, или та, что в нас бродит – она больше нас. Это стихия: скрытый порядок того становления, большего, чем индивид (субъект), который в нее включен. Повторюсь: если говорить о событии в предельной рамке и предельном горизонте, то это сдвиг жизни – «вхождение в энергию жизни большую, чем энергия входящего»*. [157, С.13].

Потеря энергии, снижение уровня вовлеченности связаны с нарастанием монотонии деятельности. Любая инициатива, положенная в регламент, постепенно истощается. Поэтому возрождение проекта, как это происходило, например, в педагогической интернатуре, требует запуска нового жизненного цикла: переосмысления идеи, пересборки команды, нового планирования проекта, обновления событийного формата, фиксации нового знания и его тиражирования в

более широком сообществе (подробно проектирование и перепроектирование включенной педагогической интернатуры будет описано в пп. 3.1. и 3.3.).

Позиционная динамика в концепции открытого педагогического образования играет роль ядерной категории и включает в себя обобщение первичных категорий «роль (наставник, эксперт и т. д.)», «автор». Характеристики позиции студента и преподавателя в открытом педагогическом образовании связаны с постнеклассическим пониманием педагогического образования как встречи субъектов единого учебно-профессионального сообщества, что обуславливает субъектную позицию преподавателя – автора программы (учебной дисциплины, практики, модуля, программы магистратуры), мастера — носителя педагогической технологии, наставника, эксперта, а также субъектную позицию студента – автора проекта (индивидуального образовательного маршрута, образовательного проекта на практике, выпускного проекта).

Субъектность как определяющая характеристика позиции педагога, находящегося в принципиально не завершаемом процессе движения к самоорганизуемой авторской педагогической деятельности, является становящимся явлением.

В конце XX века этой проблеме было посвящено достаточно много работ по педагогическим и психологическим наукам, субъектность стала «новой парадигмой» в образовании [176].

Субъектность, как неотъемлемое свойство индивида быть источником своей активности, связывается учеными с неадаптивной активностью, с преобразованием окружения и себя.

Для нашего исследования принципиально важными являются результаты исследований в области педагогической психологии, психологии образования и психологии личности, утверждающие:

- влияние значимой личности для становления субъектности в человеке, т. н. «отраженная субъектность» (В.А. Петровский);

- проявление субъектности не только в деятельности, общении, но и самоосуществлении: т. н. прокладывание линии жизни личности (К. А. Абульханова-Славская);
- значение принятия ответственности за начало, процесс и окончание действия, за выбор из множества альтернатив в субъектогенезе личности (А. С. Огнев);
- открытие сложной картины субъектности педагога, которая «выражается не только в отношении учителя к себе как к субъекту собственной деятельности, но и в отношении к учащимся как к субъектам их собственной деятельности» (Е. Н. Волкова);
- гипотезы о существовании коллективного субъекта деятельности, например, учебной группы (А. Л. Журавлев), способной к такой совместной активности, когда взаимодействие людей приобретает характер совместного бытия; способной к групповой саморефлексии, в процессе которой рождается чувство «Мы».

Субъектно-ролевое динамическое единство (В. А. Петровский) является механизмом становления личности. В реконструкциях проектов ролевым характеристикам отводилось достаточно значимое место со стороны участников:

- роли маркировали продвижение в профессии: *«Меня пригласили в частный детский сад теперь экспертом», «Мне предложили в экспертном сообществе даже разработать целый модуль для профессионального конкурса», «Разрабатывала с коллегами из методообъединения методический портал, а через пару лет саму назначили руководителем методического объединения»;*
- динамика в роли отражала оценку достижений со стороны преподавателей, работодателей, которым студенты придавали несравнимо более важное значение, чем отметкам: *«Мы показывали наши уроки младшим курсам, это было здорово, нас оценили», «Вы нас выделили, когда позвали в педагогическую лабораторию», «Во время собеседования при приеме на работу в Москве меня, конечно, выделяли*

из-за опыта, удивлялись, что я умею делать (Прим.: выпускница проекта «Дуальное педагогическое образование»).

Роли «наблюдатель», «участник», «мастер», «наставник», «эксперт» возникали в интервью выпускников и молодых учителей в траектории постепенного усложнения в биографии, однако, не линейным порядком. Так, бакалавры-победители профессиональных конкурсов могли становиться «мастерами» при демонстрации своих конкурсных разработок студентам и даже учителям. Магистры выступали в роли экспертов, оценивая работы обучающихся психолого-педагогических классов на олимпиаде и даже работы своих коллег-педагогов в методическом конкурсе.

Наставничество, традиционно связываемое с возрастом (наставник – чаще всего педагог-стажист), в наших проектах приобретало иной характер. Так, в проекте по адаптации молодых педагогов в рамках городского проекта «Педагогические кадры г. Красноярск» было доказано, что нетрадиционные формы наставничества, диады и триады молодых педагогов школы, выступающие наставниками студентов и вновь приходящих учителей, приводят к лучшему закреплению в профессии через повышение уровня профессионального самочувствия, вовлеченности в деятельность организации [43].

Мы сравнили кейсы школ с высокой долей ротации молодых педагогов и низкой, пытаясь определить, что приводит молодых педагогов к решению уйти или остаться, как влияют атмосфера в коллективе и управленческие практики на закрепление выпускников университета в школе. На основе данных интервью и фокус-групп молодых педагогов в крупных школах Красноярск ($n=77$) мы выяснили, что у 65 % молодых педагогов есть наставник, но картина с наставничеством по высказываниям респондентов не простая: у трети «он формально закреплён и помощи не оказывает» (доля кодов 0,27). У четверти молодых специалистов есть не наставники в традиционном смысле (из числа педагогов-стажистов), а другие «помогающие» сотрудники (кураторы параллели, психологи школы и др.) (доля кодов 0,25). При этом молодые педагоги отмечают, что им важно иметь возможность выбора наставника по своему усмотрению, для

того чтобы их коммуникация была комфортной, не формальной (доля кодов 0,34). Молодому учителю важно иметь эмоциональную связь с наставником. Если же наставник формально закреплен, то молодой педагог не стремится обращаться к нему за помощью, а его существование оценивает как выполнение дополнительной контролирующей функции (доля таких кодов 0,29). Важно, что каждый пятый из опрошенных считает своими наставниками «вчерашних» молодых коллег, общение с которыми считают более свободным и эффективным. В тех школах-кейсах, где директора предлагают молодым педагогам осуществлять руководство проектами, которые наиболее интересны для них самих, молодежь считает это проявлением доверия со стороны администрации, возможностью влиять на управление школой, вносить собственный вклад в решение важных задач.

Условием формирования субъектной позиции студента и преподавателя является педагогическая стратегия содействия образованию, заключающаяся в навигации в профессионально-образовательных пространствах и совместном проектировании с обучающимся индивидуальных маршрутов самоорганизуемого движения в них в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ. Наиболее ярко в интервью такая стратегия проявлялась в историях подготовки к профессиональным конкурсам, в наставничестве со стороны школьных учителей студентов-участников проекта «Дуальное педагогическое образование», в руководстве интернами – студентами старших курсов, выполнявшими проектные работы по заказу базы интернатуры. Следующие коды в открытом кодировании характеризовали стратегию содействия (некоторые типичные примеры при обобщении в категорию с частотой более 0,1): *«договорился с частным детским садом, чтобы мне можно было посмотреть технологию для диплома»; «звонила декану, чтобы мне перейти на программу «начальное образование»; «мы подали заявку на зимнюю школу и прошли отбор»; «он прислал рассылку всем, кто был на прошлых курсах, так мы узнали о хакатоне»* и т. д. Сущностными характеристиками стратегии содействия с позиции студентов являлись сознательная деятельная ориентация взаимодействия преподавателя и студента в достижении его успеха в реализации авторского проекта, в том числе

востребованного со стороны школы, что приводило, как показали проекты кластера педагогической интернатуры, к закреплению выпускника в профессии. В целом содействие означает содействие учению: приоритет учения над обучением.

Педагогическая стратегия содействия в педагогическом образовании, также связывается современными российскими учеными с фасилитацией и персонификацией процесса (Л. А. Барановская, И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, В. В. Игнатова). В п. 3.3. будут показаны критерии принятия педагогом данной стратегии.

В ситуационных картах прецедентов были выявлены и другие «игроки» открытого педагогического образования: администрация вуза, работодатели, которые оказывали существенное влияние на успешность проектов. Поэтому закономерность позиционной динамики, раскрывающая механизмы повышения успешности проектов при специальном проектировании динамики профессиональной субъектной позиции, может быть отнесена и к кластеру закономерностей эффективности.

Закономерности эффективности описывают обнаруженные нами повторяющиеся связи, отражающие условия достижения планируемых результатов с меньшими затратами и более высокого качества по сравнению с другими методами и технологиями. В этом кластере мы располагаем закономерности позиционной динамики и закономерность социального и профессионального капитала учебно-профессиональных сообществ.

Понятие социального капитала организации изменило в свое время представление об управлении, объяснило успех организаций, бизнес-компаний, заботящихся о плотности горизонтальной коммуникации внутри организации. Социальный капитал связывается в экономических и социологических исследованиях, начиная с работ П. Бурдье и Д. Коулмана, с качеством жизни в обществе и его производительностью, и рассматривается как ресурс, позволяющий решить проблему коллективных действий, повысить производительность каждого индивида и добиться лучших результатов для всего сообщества [23]. Ключевые проблемы исследования и управления социальным капиталом в обществе

связываются с доверием, именно честность и дружеские связи снижают транзакционные издержки и усиливают социальную активность. Без доверия невозможны, по Д. Коулману, социальный контракт, социальные нормы и обмен – ключевые элементы процесса конструирования социального капитала. Как показывают исследования, практически все составляющие социального капитала тесно связаны с образованием, которое выступает на разных уровнях как результатом, так и фактором накопления социального капитала.

В отношении образовательной организации изучение социального капитала связывается с качеством образования. Так называемая коллективная эффективность педагогов (СТЕ) признается вторым по рейтингу фактором, влияющих на успеваемость учеников [105]. Это привело к исследованию плотностей профессиональных сетей как показателю социального капитала организации (С. Н. Вачкова, Е. Д. Патаракин, К. М. Ушаков). Чем сложнее структура коммуникаций, чем больше профессиональных устойчивых связей, тем крепче организация, тем более вероятен позитивный прогноз относительно решения проблем в образовании [244].

Важным для нашего исследования является соединение тематики устойчивых профессиональных связей и концепции самообучающейся организации, восходящей к работам П. Сенге, в первую очередь вскрытые им закономерности и организационные механизмы обучения на собственном опыте [207]. Следствиями данных тенденций в изучении социального капитала в самообучающихся организациях (учебно-профессиональных сообществах) является признание за ними способности порождать и капитализировать новое гуманитарное знание в виде инноваций.

Реконструкция проекта подготовки авангардной группы педагогов и студентов, владеющих технологиями социального и педагогического проектирования «Проектировщик образовательных сред» (2016-2018 гг.), показала связь между интенсификацией общения преподавателей разных кафедр, студентов разных профилей подготовки и числом проектов социокультурного и педагогического плана, разработанных и реализованных студентами. Достичь

такой интенсивности (плотности) общения позволила конструкция образовательных модулей дополнительной образовательной программы для педагогов и отдельно — для студентов, также способствовал взаимному обучению принцип подбора преподавателей для программы: сочетание внешних к университету и внутренних кадровых ресурсов, широкой социокультурной рамки тематик и мастер-классов от профессионалов (лекции профессоров других университетов г. Красноярска, мастер-классы от экспертов грантовых программ).

«Как хорошо, что мы узнали друг о друге, кто чем занимается» - говорили преподаватели после защиты идей своих проектов для студентов перед гетерогенной по профилям группой своих коллег (Прим.: из дневниковых записей автора диссертации). По окончании проекта для группы преподавателей из 30 человек в качестве совместителей на непрофильные программы было приглашено 5 человек, при этом кафедры смогли сделать запрос, дать техническое задание на планируемые результаты заказываемой дисциплины, например, дисциплина «Философия науки и образования» была модернизирована для магистерской программы «Мастерство психологического консультирования», «Информационно-коммуникационные технологии в организациях социальной сферы» разработана специально для магистерской программы «Заместитель руководителя образовательной и социальной организации».

В период наращивания связей между студентами за счет курсов по проектированию и интенсивной зимней школы зародились проекты, которые получили гранты в региональных фондах. Рассказывает выпускник Е. Д. *«На курсах мы разработали идею, защищались, нам какие-то комментарии давали, и пришли уже на зимнюю школу с ней. Там в команде были еще студенты нашего института со старших курсов, и мы доработали идею для детей с аутизмом, кто-то кинул идею, у нас как раз шла дисциплина «Коррекционная педагогика». Мы защищались на «Территории 2020», нас там поддержал Центр семьи, они средства выделили, и мы смогли реализовать проект уже в организации. Там были три семьи, и мы делали для них фотокнижки для организации среды и планирования дня ребенка с аутизмом». Заметим, что по прошествии 4-х лет*

проект студентов продолжает реализовываться в реабилитационном центре для новых семей».

Схожие последствия сотрудничества в проектах открытого педагогического образования обнаруживались в виде его продолжения в рамках командной подготовки студентов к конкурсам или разработки междисциплинарных исследовательских проектов: возникали в проектах «Стажер-исследователь», «Учитель для поколения Z». Нарращивание горизонтального измерения сети и ее плотности, выход за пределы кафедры и факультета приводили к появлению нового качества в подготовке будущих педагогов, которое может быть оценено, как минимум, по качеству проектов, выпускных квалификационных работ и побед в профессиональных конкурсах Worldskills Russia (3 золотых медали по компетенции «Преподавание технологии», две серебряные медали по компетенции «Преподавание в начальных классах»), регулярные дипломы в конкурсе «Я-профессионал» и т. д.

Мы применим по аналогии с социальным капиталом это понятие в отношении готовности профессионалов: преподавателей вуза и учителей, специалистов из широкой социальной системы, - выступать мастерами, наставниками и экспертами. Вводим понятие профессионального капитала профессионального сообщества как сосредоточения профессиональных компетенций и людей, готовых делиться ими в режиме демонстрации (мастер), обучения на рабочем месте (наставник) или независимой оценки (эксперт). Как мы выяснили, именно это условие является определяющим для запуска любого проекта открытого педагогического образования. Мотивация этих профессионалов может быть разной: это могут быть ориентированные на общественное признание педагоги, на профессиональное общение, на дополнительный заработок, или это могут быть те самые педагоги-пассионарии. Снижение профессионального капитала связано со снижением социального капитала, т. е. с более низким уровнем доверия и стремления к сотрудничеству в профессиональном сообществе, в образовательной организации, в региональной системе образования в целом, что является серьезным риском функционирования педагогического образования,

понимаемого как открытая система. Последняя связь показывает существенные отличия в понимании закономерностей в постнеклассической парадигме: каждая закономерность является и причиной, и следствием, и условием, и результатом, поэтому должны рассматриваться в кластере.

Таблица 11 - Кластеры закономерностей открытого педагогического образования

Закономерность	Кластеры		
	атрибутивные закономерности	Закономерности обусловленности	Закономерности эффективности
прецедентности	X		
дискретности	X	X	
эмоционального измерения		X	
позиционной динамики		X	x
социального и профессионального капитала			x

Реконструкция 18-ти проектов открытого педагогического образования позволила путем избирательного кодирования выделить риски функционирования локальных практик, которые расширяют понимание закономерностей открытого педагогического образования.

Риски – факторы внутренней и внешней среды системы открытого педагогического образования, которые в силу высокой неопределенности и сложности существования открытой системы могут иметь негативные последствия для достижения целей при оправдании прогнозов. Именно неопределенность как

неотъемлемое качество открытой гуманитарной системы, какой является педагогическое образование, требует риск-анализа, который позволит «измерить» неопределенность: ввести параметры выраженности риска, что позволит обеспечить мониторинг и подобрать впоследствии соответствующие стратегии управления. Среди реконструируемых проектов были т. н. «неудавшиеся» по мнению кого-либо их участников, т. е. завершившиеся ранее срока достижения желаемого образа будущего, переформатированные впоследствии в другие проекты, не достигшие желаемых результатов по охвату целевой группы, по качеству компетенций и т. д. Методом обоснованной теории в них были выделены типы рисков (на основе повторяющихся кодов), которые проранжированы по частоте их упоминания в интервью.

1 тип и ранг. Риски сопротивления инновациям. На первом месте по упоминанию среди причин завершения проекта до достижения его цели назывались «руководству все равно», «никому не надо». Пассивность социального окружения для проектной группы является признаком сопротивления, поскольку преподаватели, не включенные в проект, не только не дают необходимую обратную связь, но и создают среди студентов негативное отношение через свое экспертное мнение о бесперспективности или даже вредности начинаний. На втором месте упоминались внешние препятствия: неготовность школ включать студентов и выпускников в «серьезную» (проектную, внедренческую инновационную и т.д.) деятельность, неготовность работодателей включаться в совместный проект (ограничиваются лишь жалобами на большие вакансии в августе).

Барьеры инноваций исследованы достаточно подробно в работах, посвященных управлению школой [78]. В отношении университетов этот феномен описан как «договор о невовлеченности» [58, 251].

2 тип и ранг. Риски фиктивности. Нарастание со временем фиктивности деятельности в учебно-профессиональных сообществах, нивелирование инновационных характеристик преподавательской деятельности, во-первых, происходит неизбежно в любой энергозатратной деятельности, тем более, в педагогической деятельности, субъекты которой подвержены профессиональному

выгоранию. Второй составляющей риска является подмена цели инновационной деятельности задачами по ее достижению, которые более понятны, автоматизированы и тем самым менее энергозатратны. Так происходило с проектом «Педагогическая интернатура», которая со временем превратилась снова в обычную производственную практику по заданиям университета, тоже самое произошло и с конкурсом «Учитель для поколения Z»: кейсы школ было очень трудно собирать, преобразовывать, достигать взаимопонимания с заказчиком, который потом должен был выступить экспертом. Конкурс стал профессиональным испытанием по типу соревнования в качестве методических разработок, оцениваемых независимыми экспертами. Постоянное удержание смыслов, целей проекта, мотивация участников на достижение успеха – сложная высококвалифицированная работа лидеров проектов, которая требует обучения и мотивации.

3 тип и ранг. Риски высокой конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Этот тип риска был для нас неожиданным. Как оказалось, в практики открытого педагогического образования вовлекаются прежде всего (и самими участниками, и преподавателями, администрацией) наиболее яркие, активные, пассионарные личности. Если школьная среда не предоставляет им в первый год работы достаточно возможностей для реализации своих способностей, сдерживает активность, обесценивает их усилия, это приводит к уходу из университета лучших выпускников в необразовательные бизнес-структуры или к трудоустройству не в муниципальные образовательные организации. Сама по себе активность студентов – участников проектов открытого педагогического образования в проектной деятельности делает их способными к грантовой деятельности, они чаще выступают на форумах, конференциях, что неизбежно приводит, с одной стороны, к повышению их самооценки и уровню притязаний, с другой – к риску быть приглашенными на работу в организации широкого спектра приложения своих способностей. Вопрос заработной платы тоже не последний в списке причин: если в частной образовательной организации они получают творческий коллектив

единомышленников и повышенную оплату труда, то не остается достойных причин для продолжения работы в массовой школе.

Управление рисками при проектировании обычно оценивает вероятность наступления и силу влияния на достижение целей проекта, также риски подразделяют на неизбежные и те, что возможно предотвратить. Учитывая сложность нелинейного процесса открытого педагогического образования, который протекает в открытой социокультурной системе образования в регионе, следует одновременно считать выделенные нами риски потенциально предупреждаемыми и потенциально неизбежными. Стратегии предупреждения рисков связаны с принципами проектирования локальных практик открытого педагогического образования, стратегии преодоления рисков – с разработкой комплекса моделей и сценариев, отбора управленческих решений на основе понимания миссии педагогического университета в региональной системе образования, о чем и пойдет речь в III главе.

Таким образом, открытое педагогическое образование с позиции личности – дискретное, прецедентно существующее, принципиально не завершаемое движение (будущего) педагога в среде, определяемой аттракторами-смыслами, задаваемые референтными учебно-профессиональными сообществами в виде целей инновационной педагогической деятельности. Этапы нелинейного процесса педагогического образования для личности связаны со сменой ситуации профессионального развития, специально конструируемой командой преподавателей университета и представителями сообществ практиков, в которой обучающемуся предстоит решение новых задач и выбор новой роли (в динамике от наблюдателя чужой практики к автору собственного проекта), принятие решения относительно своего профессионального будущего, а также демонстрация планируемых результатов в профессиональном сообществе. Учебно-профессиональное сообщество как онтологическая форма открытого педагогического образования имеет измерения социального и профессионального капитала, обуславливающие эффективность функционирования. Процесс открытого педагогического образования в виде локальных прецедентов всегда

находится под рисками, характерными для функционирования саморазвивающихся систем, и, следовательно, требует отбора соответствующих стратегий управления, опирающихся на совместное проектирование будущего региональной системы образования, где педагогический университет является ключевым коллективным субъектом.

Управляемость динамического нелинейного процесса, существующего по типу открытой самоорганизующейся системы, может быть осмыслена и технологически обеспечена при четком представлении всех субъектов о критериях оценки результатов педагогического образования, чье методологическое обоснование строится в рамках постнеклассической парадигмы.

Выводы по второй главе

Постнеклассическое понимание педагогического образования потребовало на данном этапе исследования включения педагога внутрь исследования и определения специфических качественных методов, позволяющих вскрыть качественное своеобразие нелинейного процесса становления педагога как профессионала в постоянно меняющихся социокультурных условиях.

Построение комплексного дизайна исследования позволило в реконструируемых проектах обнаружить качественные данные о педагогическом образовании как о восходящем движении личности педагога к авторской самоорганизующейся педагогической деятельности, протекающем по закономерностям, связанным с особенностями функционирования учебно-профессиональных сообществ.

Сущность нелинейного процесса раскрылась в восходящем незавершаемом движении по уникальной для каждого педагога траектории от рефлексии эмоционально значимого школьного опыта к самоорганизующейся педагогической деятельности в виде авторского проекта.

Закономерности функционирования локальных систем открытого педагогического образования, обнаруженные в реконструкции проектов с их

участниками, свидетельствуют о характерных для постнеклассического понимания педагогического образования особенностях: инициативном порождении практик, прецедентном их существовании, сложной ролевой структуре учебно-профессиональных сообществ и позиционной динамике участников в процессе восхождения к самоорганизуемой деятельности.

Установленные связи между событийностью практик педагогического образования и вовлеченностью педагогов в них, результативностью практик и гетерогенностью состава, плотностью связей учебно-профессиональных сообществ раскрывают условия их эффективного функционирования.

Риски функционирования открытого образования оказались связанными с открытостью системы, их нивелирование требует изменения позиции педагогического университета в части принятия социальной миссии как ведущей.

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.

ГЛАВА III. ВЕРИФИКАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Третья глава диссертации посвящена решению задач разработки динамических моделей открытого педагогического образования в русле постнеклассической методологии, применению проектирования как методологии исследования, позволяющей верифицировать положения концепции открытого педагогического образования через критерии применимости конструируемого в разворачивающихся проектах знания, в том числе будут показаны стратегии управления открытым педагогическим образованием в университете – центре региональной экосистемы образования.

3.1. Постнеклассическая методология проектирования в образовании

Мы исходим из понимания проектирования как стратегии (жанра) исследования в постнеклассической методологии педагогического образования. Научной дискуссии о существовании двух методологий педагогики: методологии познания и методологии деятельности, – практически уже век [233]. Мы будем придерживаться той линии дискуссии (О. В. Трахтенберг, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, Е. С. Заир-Бек), в которой методология проектирования является неотъемлемой частью единой методологии педагогики как науки, а проектные исследования – отдельной стратегией (жанром). При этом, как отмечал В. В. Краевский, «главной призмой для педагогики...является представление о деятельности. В поле зрения педагогики объектом научно-педагогического анализа становится только то, что включается в педагогическую деятельность» [119, С. 46]. Педагогическое исследование понимается как «последовательность переходов от эмпирического описания педагогической деятельности к ее отображению в

теоретической форме (в теоретических моделях) и в нормативной форме (нормативных моделях)» [там же, С. 133].

В последние десятилетия проектные исследования набирали масштабы в связи с международными проектами в сфере образования (ЮНЕСКО, ОЭСР) и касались больше вопросов оценки качества, однако методология проектирования как исследовательская стратегия в рамках гуманитарной исследовательской программы педагогического образования требует смещения фокуса внутрь исследовательского процесса, обоснования принципов применения проектных исследований в современных социокультурных условиях и с точки зрения понимания педагогического образования как нелинейного процесса, существующего по типу открытой системы, развивающегося сопряженно с более широкой социокультурной системой.

Здесь важно опереться на выделенные российскими учеными смыслы проектирования, методологически ориентирующие исследователя в его применении для исследования феномена современного педагогического образования в рамках гуманитарной исследовательской программы. Для этого рассмотрим, как антропологический, системно-синергетический и социокультурный подходы к пониманию проектирования «втягивают» научное знание в рамки исследовательской программы (позитивной эвристики).

Антропологическую сущность проектирования как методологии исследования педагогического образования мы обнаруживаем в работах П. Г. Щедровицкого «Методологическая работа не есть исследование в «чистом виде»; она включает в себя также критику и схематизацию, программирование и проблематизацию, конструирование и проектирование, онтологический анализ и нормирование в качестве сознательно выделенных форм и этапов работы. Суть методологической работы не столько в познании, сколько в создании методик и проектов, она не только отражает, но также и в большей мере создает, творит заново, в том числе — через конструкцию и проект» [273, С. 95]. Не случайно такое проектирование приобретает в образовании характеристики гуманитарного

(О. Н. Губарева, В. Р. Имакаев, С. И. Краснов) [64, 94, 120] как технология работы с будущим, когда оно не прогнозируется, а строится по задуманному образу, «искусственное, целенаправленное, осуществляемое за счет собственных усилий преобразование, обеспечивающее развитие, форма реализации проблемной организации мышления и деятельности» [64, С. 109]. Анализ публикаций показывает, что гуманитарное проектирование в образовании связывается со следующими существенными характеристиками этого процесса:

- гуманитарное проектирование по своей сути – аксиологически преобразующая деятельность, «определяется ценностями человеческой природы и человеческих отношений» (И. А. Колесникова), «гуманитарное проектирование направлено на восстановление в социальной жизни человека его фундаментальных ценностей» (В. Р. Имакаев, С. И. Краснов, Н. В. Малышева);

- гуманитарное проектирование связано с настоящим, с ситуацией разрыва между идеальным миром человеческих ценностей и реальностью, с конфликтом, отражающим ситуацию «сшибки ценностей» двух различных позиций, следовательно невозможно гуманитарное проектирование ни по поводу прошлого, ни по поводу будущего;

- гуманитарное проектирование связано с диалогом разных позиций, индивидуальной и коллективной рефлексией, которые обеспечивают динамику жизненной позиции педагога в достижении позиции автора социокультурного проекта, «в результате реализации гуманитарного проекта человек начинает жить своей жизнью или, говоря другими словами, начинает реализовывать свой жизненный социально-культурный проект, то есть качество его жизни улучшается» [120, С. 77].

И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской выделена специфическая особенность предмета проектирования в образовании, отражающая подлинно антропологическую и динамическую природу этого процесса: изначально предмет проектирования отсутствует, по ходу проектирования он постоянно изменяется, раздваивается на знание об объекте и о собственных

действиях⁸. Это согласуется с системно-синергетическим подходом в нашем исследовании, который позволяет увидеть нелинейность процесса проектирования, противопоставляя проектированию прототипов в позитивистском классическом подходе. Так, В. Е. Радионов придает педагогическому проектированию характеристику «нетрадиционного», связывая педагогическое проектирование с выработкой мер, «предвосхищающих беспрецедентные образовательные ситуации», т.е. с «возможностью предопределить создание новых или преобразование имеющихся педагогических условий развития субъектов образовательных систем и тем самым направить изменения в обликах широкого круга этих систем» [195, С.13].

Этапы проектирования в теории В. Е. Радионова: предстартовый, декомпозиции, трансформации и конвергенции, – отражают многомерную природу этого процесса, сопровождающуюся моментами переосмысления первоначального замысла, перепроектирования, а достижение результатов последнего этапа, по мнению автора, связывается с ростом открытости и внешних связей образовательной системы [там же, С. 137].

Выделение этапов педагогического проектирования нам видится принципиально важным в плане удержания норм методологической культуры современного исследователя педагогического образования. Согласимся с их характеристикой у В. Е. Радионова и выделим особенности, отражающие конструктивистскую природу этой исследовательской стратегии: как на конкретных этапах проектирования происходит зарождение нового знания в группе профессионалов.

Для предстартового этапа педагогического проектирования характерно формирование коллектива проектировщиков, объединенных осознанием неразрешенных противоречий в социогуманитарной системе и артикулированной

⁸ Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. — М: Издательский центр «Академия», 2005. — С. 34, 59.

потребностью в преобразованиях. На этом этапе возникает т. н. «нулевая» формулировка проектного замысла, зачастую сопровождающаяся предпроектным исследованием. Также происходит формирование варианта теоретической концепции преобразований.

Этап декомпозиции сопровождается появлением замыслов решения отдельных проектных задач, а также моделей решения. Проработка замысла, уточнение концепции приводит к появлению продуктов проектирования в виде текстов: дорожных карт, схем, графиков, регламентов взаимодействия субъектов проектирования.

На этапе трансформации при нелинейном развитии процесса решения проектных задач появляется авторски окрашенный, уточненный проектный замысел, концепция внедрения новшеств (опытно-экспериментальная работа и т.д.), возникают промежуточные модели и стандарты. Окончание этапа знаменует оформление нескольких технологических решений, готовых к тиражированию.

Конвергенция как этап предполагает достроенную картину измененного облика педагогической системы.

Постоянное диалогическое взаимодействие участников педагогического проектирования, рефлексия занимаемой ими позиции, ее ценностных оснований, поиск общего «тезауруса», уточнение проектного замысла, экспертиза решений, принятие стандартов взаимодействия – все это происходит нелинейно и будет способствовать успешному протеканию локальных практик открытого педагогического образования при предварительной ориентации проектировщиков на общие принципы проектирования.

Обратившись к опыту проектирования локальных практик педагогического образования в региональном университете в серии интервью с проектировщиками и участниками проектов, путем избирательного кодирования мы смогли сформулировать результативные принципы проектирования, которые основываются на выделенных ранее закономерностях нелинейного процесса педагогического образования и характеризует стратегию принятия решений субъектами педагогического образования». К ним мы относим:

- принцип проектирования от образовательных результатов, востребованных системой общего образования,
- принцип учета локального контекста,
- принцип высокой гетерогенности коллективов,
- принцип событийного характера проектируемой деятельности,
- принцип диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств.

Первым принципом, который обеспечил, по мнению проектировщиков, успешность проекта явилось **проектирование от образовательных результатов, востребованных системой общего образования**, что требует последовательной декомпозиции образовательных результатов от ФГОС общего образования через требования профессионального стандарта и ФГОС высшего педагогического образования – к планируемым результатам программы – модуля – дисциплины/практики/образовательного события. Пример такой работы мы реконструировали на примере запуска проекта включенной педагогической интернатуры на выездном двухдневном семинаре в 2014 году, инициированном университетом и спроектированном на основании концепции заинтересованных сторон Э. Фримана [22, С. 109-116] (мы опирались на предложенную им идею трансформации корпоративной социальной ответственности в «ответственность компании перед заинтересованными сторонами», более корректно отражающую реалии XXI в.). Заинтересованные стороны в этом проекте – это представители администрации г. Красноярск, директора информационно-методического центра, 6-ти базовых школ проекта, педагогического колледжа и педагогического университета.

Проблема проектировочного семинара была определена до его начала в следующем: какова должна быть инфраструктура проекта включенной педагогической интернатуры, позволяющая вовлекать в педагогическую профессию мотивированных и подготовленных выпускников школ и закреплять выпускников университета в общеобразовательных организациях города. Включенная педагогическая интернатура в отличие от ее зарубежных аналогов

представляет собой образовательный модуль, реализуемый в сетевом взаимодействии с организациями общего образования по формированию у студентов старших курсов готовности к выполнению трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом.

Таблица 12 – Функционально-ролевая структура муниципальной проектной команды на семинаре по запуску проекта «Педагогическая интернатура»

Должность участника	Роль в семинаре	Функционал в проекте
Ректор КГПУ им. В. П. Астафьева	эксперт, генератор идей	разработка / доработка стратегии развития университета, учитывающей результаты проектирования; финансовое и кадровое обеспечение проекта
Заместитель проректора по образовательной деятельности КГПУ им. В. П. Астафьева (<i>автор диссертации</i>)	ведущий семинара – проектировщик	нормативно-правовое, организационное обеспечение проекта в университете, разработка мероприятий проекта, переговоры с заинтересованными сторонами
Заместитель начальника управления образованием администрации г. Красноярск	эксперт, генератор идей	разработка / доработка стратегии развития системы образования муниципалитета, учитывающей результаты проектирования; нормативно-правовое обеспечение проекта в муниципалитете
Директор информационно-методического центра администрации г. Красноярск	участник проектирования	информационное, организационное обеспечение проекта в муниципалитете, подготовка ежегодной статистики срочной и долгосрочной потребности в кадрах в разрезе преподаваемых дисциплин

Продолжение таблицы 12

Должность участника	Роль в семинаре	Функционал в проекте
Директор Красноярского педагогического колледжа № 1	эксперт, генератор идей	разработка / доработка стратегии развития колледжа, учитывающей результаты проектирования; нормативно-правовое, организационное, кадровое обеспечение проекта
Директора общеобразовательных школ (6 первых базовых школ интернатуры в г. Красноярске)	участник проектирования	разработка единой системы мероприятий проекта в г. Красноярске (тематика научно-методических семинаров, тренингов профессионального поведения, навыков адаптации в первый год работы и т. д.), подготовка запроса на интернов, отбор наставников, материальное стимулирование их деятельности

Рефлексия результатов первой части работы участниками семинара, методологически сопровождаемая автором диссертации – ведущим семинара, выделила главную проблему: разное видение каждой стороной того, что будет предметом проектирования. Относительно того, что должна делать другая сторона в сетевой программе педагогической интернатуры, высказывалось много мнений, каждая сторона про себя обычно говорила так: “Мы делаем больше, чем нужно.” Общее мнение сводилось только к тому, что выпускники университета с практической стороны слабее подготовлены к школьной реальности, чем выпускники колледжей. Поэтому в процессе совместного проектирования был произведен отбора минимума результатов обучения в педагогическом университете в связке ФГОС ОО – Профессиональный стандарт – ФГОС ВПО, которые могли бы стать планируемыми результатами обновленной программы педагогической интернатуры (Таблица 13). Работодатели – директора школ,

участники единого регионального кластера непрерывного педагогического образования (директора колледжей, информационно-методического центра) определяли тот минимум, который позволит выпускнику университета без «доучивания на рабочем месте» войти в ежедневную рутинную работу учителя. Итогом семинара стала идея *карты ключевых профессиональных компетенций*, которая заполнялась бы по результатам педагогической интернатуры педагогом-наставником в школе, преподавателем-методистом, администратором школы и т. д. и выдавалась выпускникам университета как приложение к диплому. В Приложении В приведена Карта компетенций выпускника по программе бакалавриата 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Психология и педагогика начального образования».

Ориентир на планируемые результаты педагогической интернатуры способствовал разработке ее организационно-методической составляющей как модуля ОПОП по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки». На *координационных советах* педагогической интернатуры в базовой школе происходила операционализация планируемых результатов в виде паспорта компетенций: что выпускник программы педагогической интернатуры будет знать, уметь, чем владеть в отношении будущей профессиональной деятельности (как учитель, как дефектолог, как педагог-психолог и т. д.), исходя из многофункциональности деятельности учителя: как классного руководителя, как предметника, как тьютора, в разрезе трудовых функций обучения, воспитания, развивающей деятельности и преподавания по программам начального общего, основного общего, полного общего образования.

Далее проектировщики (как правило 3-4 человека – преподаватели-методисты, руководитель интернатуры от базовой школы, учителя-наставники) разрабатывали дизайн модуля (содержательно-временной рамки программы педагогической интернатуры)⁹, этапности продвижения обучающегося в овладении

⁹ Ср. Каспржак А. Г., Калашников С. П., 2015.

профессиональными компетенциями в части, обозначенной как результаты модуля педагогической интернатуры.

Таблица 13 - Планируемые результаты ВПИ, согласованные с работодателями

1	Обобщенная трудовая функция Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования
1.1	Трудовая функция Обучение
1.1.1	Трудовое действие Планирование и проведение учебных занятий
1.1.2.	Трудовое действие Формирование УУД
1.2.	Трудовая функция Воспитательная деятельность
1.2.1.	Трудовое действие Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)
1.3.	Трудовая функция Развивающая деятельность
1.3.1.	Трудовое действие Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка
2.	Обобщенная трудовая функция Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (вариативно для каждой ОПОП)
2.1.	Трудовая функция Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования / основного общего образования
2.1.1	Трудовое действие ... (на выбор ОПОП в согласовании с работодателями)
Другое	Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики

Здесь важнейшими, на наш взгляд, являлись компетентностно-ориентированные задания и фонды оценочных средств к ним, выполнение которых должно фокусировать обучающегося на том или ином трудовом действии.

Так, для интернов – будущих учителей биологии – в 2013 году в рамках запуска проекта «Педагогическая интернатура» молодым учителем-выпускником университета и его научным руководителем¹⁰ был разработан проект «Цветочные часы» для 5-классников, в который в качестве помощников учителя были включены студенты-интерны 4 курса бакалавриата по профилю «биология». Задачей для интернов было организовать самостоятельную работу школьников во внеурочное время: составить список цветочно-декоративных растений с учетом времени суток раскрытия бутонов, подготовить макеты клумбы и рекомендаций для озеленителей и др. Выступление групп школьников под руководством интернов получало экспертную оценку со стороны учителей, преподавателей университета, сопровождалось рефлексивным анализом организации самостоятельной работы школьников. Компетентностно-ориентированные задания по разработке дидактических игр (профориентационных игр, настольных игр для тренировки вычислительных навыков и т. д.) вызывали более высокую включенность интернов в жизнь школы и, соответственно, в коллективно-распределенную педагогическую деятельность.

В п. 1.3. было показано на анализе субъективных оценок выпускниками качества процесса подготовки (TALIS), что выполнение компетентностно-ориентированных заданий без специально организованной профессиональной супервизии и регулярной рефлексии не является профессиональной поддержкой для начинающего педагога, поэтому базовыми компонентами модуля является научно-методический семинар на базе выпускающей кафедры и практический семинар на базе образовательной организации, программа которых должна содержать время и место для практикования обучающихся в профессиональной рефлексии. Тематика этих семинаров задается соответственно двумя векторами:

¹⁰ Учитель биологии СШ № 150 г. Красноярск Г. М. Попова, к.п.н., доцент Е. Н. Прохорчук

исследовательским и практическим. Научно-методический семинар на кафедре должен предполагать в качестве тематики постановку актуальных проблем для исследования, обсуждение темы выпускной работы, защиту проекта дипломного исследования с приглашением работодателя, обсуждение этапов и результатов. Практический семинар должен ориентировать начинающего педагога в традиционно сложных для молодых учителей вопросах: ведении документации, разработке образовательной программы по предмету, диагностике учебных затруднений, организации внеурочной работы по предмету, разработке адаптивных образовательных программ для учащихся с ОВЗ и пр. Как показало предпроектное исследование совместно с работодателями, требуется не просто обсуждение, но и тренинг таких умений, как управление дисциплиной в классе, консультирование родителей, тайм-менеджмент и пр. Пример программы семинара по психогигиене учительского труда для интернов приведен в Приложении Г. Важно использовать на таких семинарах гетерогенность участников: по возрасту, полу, опыту и т. д. Поэтому обычно семинар для интернов объявляется открытым и туда приглашаются молодые учителя, учителя-наставники по желанию.

Важнейшим условием выработки у обучающегося готовности к профессиональной деятельности педагога является возможность индивидуализации стиля преподавательской деятельности. Этому способствует такая структура программы, которая предполагает инвариантный и вариативный блоки. Вариативный блок представлен как тематикой выпускного проекта, согласованного с работодателем (руководством школы), так и модификацией компетентностно-ориентированных заданий под потребности обучающегося и базы его практики (см. пример согласованных вариаций для интернов при запуске проекта включенной педагогической интернатуры в 2013 году в Приложении Д). Поэтому задания должны предполагать, как минимум, выбор области их выполнения, либо уточнения в соответствии с потребностями субъектов интернатуры. Прототипом для компетентностно-ориентированных заданий интернов в наших проектах являлись разработанный автором диссертации их особый вид – т. н. **проектные задания** (см. в Приложении Ж пример проектного

задания, разработанного выпускником университета - молодым учителем в 2021 году под руководством автора диссертации). Более подробно проектные задания будут представлены в п. 3.4 как технологическая основа для подготовки авангардных групп педагогов.

Каждое компетентностно-ориентированное задание должно содержать критерии и параметры оценки относительно формируемого трудового действия (для оценки работодателем). Они (критерии и показатели) должны быть согласованы с уровневой оценкой профессиональных компетенций как планируемых результатов ОПОП, оцениваемых на этапе педагогической интернатуры. В Приложении И приведен пример критериальной оценки трудового действия «Планирование и проведение учебных занятий», разработанного для программы интернатуры. Экзамен по модулю может предполагать квалификационный экзамен комиссией из преподавателей и работодателей, к примеру, проведение урока и его анализ (самоанализ и экспертную оценку), либо независимую оценку членами комиссии портфолио с видеозаписями уроков, самоанализом учебно-профессиональной деятельности за период интернатуры и методической разработкой. Фонды оценочных средств должны пройти внешнюю экспертизу работодателями и педагогами, признанными в профессиональном сообществе как эксперты по профилю. Как показала реконструкция опыта развертывания педагогической интернатуры, реализация принципа проектирования от образовательных результатов общего образования делает возможным применение оценки деятельности студентов по модели добавленной стоимости, когда результаты педагогического образования обнаружены и оценены по продуктам и достижениям обучающихся школ – воспитанников будущих педагогов (в интернатуре, на практике, в социокультурном проектировании).

Относительно проектирования образовательных событий принцип проектирования от образовательных результатов, востребованных системой общего образования, действует таким же образом. Так, для образовательного хакатона для новой школы технические задания для разработки отбирались исходя из результатов формирования метапредметных компетенций обучающихся.

Однако большую результативность можно получить при одновременном применении **принципа учета локального контекста**, предполагающего отбор локальной (региональной, муниципальной, школьной) проблематики при проектировании, способствующего высокой вероятности получения экспертной оценки проектных идей и поддержки при их воплощении от общественности, бизнеса и власти. Заказчиком продуктов, разрабатываемых на образовательном хакатоне, выступила не только управленческая команда новой школы, но и предприниматель – застройщик микрорайона ГК Монолитхолдинг, который выдвинул идею о том, что новая школа, строящаяся в микрорайоне «Преображенский», должна иметь новую концептуальную идею – т. н. «профессорской школы», т.е. школы не для послушных учеников, а для самостоятельных «студентов». Весь уклад школы строится в целях формирования у учеников «компетенции жизнестроительства». В частности, выпускники новой школы будут ставить жизненные цели и привлекать ресурсы для их достижения, выбирать эффективные способы действия, выстраивать сотрудничество с другими людьми, будут в состоянии превращать проблемы в источник позитивного изменения, в новую возможность, научиться осмыслять свой жизненный опыт и ставить новые цели, будут готовы к поступлению в лучшие университеты и проявлять во всем сознательность, самостоятельность и социальную успешность [158]. Для этого им необходимо научиться: переводить учебные задачи в жизненные, принимать взвешенные решения, самостоятельно действовать, работать в команде и постоянно развиваться, управляя собственным будущим. Поэтому для участников – студентов и молодых педагогов – был объявлен конкурс на создание для детей оригинального элективного цифрового курса внеурочной деятельности, проекта детской организации ученического самоуправления и проекта родительского клуба.

1. Smart-курс для детей и подростков – оригинальный цифровой элективный курс или цикл занятий внеурочной деятельности в объеме 16 часов, отвечающий личным мотивам деятельности и потребностям в новом, адаптивное, технологичное, насыщенное цифровыми средствами и технологиями

(проектирования, конструирования, сетевой коллаборации, эффективной коммуникации и пр.) средство обучения, предполагающее работу с новыми видами контента, веб-сервисов, устройств и программ – всего, что может пригодиться для жизни в цифровом мире [133]. СМАРТ-курс в первую очередь направлен на развитие критического мышления, способности к коммуникации, продуктивного разрешения проблемных ситуаций и конфликтов, творческого решения жизненных задач, доступен к освоению большей частью самостоятельно (в режиме онлайн).

2. Школьная лига – оригинальный проект школьной (детской) организации, формирующей психологически комфортное развивающее пространство детского, подросткового общения; проект включает в себя в т. ч. программу деятельности коллегиального органа ученического самоуправления на учебный год.

3. Родительский университет – оригинальный проект клубной работы с родителями, способствующий повышению уровня сотрудничества семьи и школы, формирующий установки на осознанное эффективное родительство, включает в себя в т. ч. подробную программу работы на учебный год. Все образовательные продукты должны были иметь интерактивный характер, соответствовать специфике «цифрового» поколения детей и подростков. Каждый проект сопровождался эскизами пространства школы, где будет проходить образовательный процесс (кабинеты, холлы, специализированные помещения и пр.).

В качестве экспертов выступали родители микрорайона, будущие ученики школы, психологи, ученые-педагоги, директора школ г. Красноярска, представители заказчика – строительной компании. Оценка качества продуктов проводилась по двум группам критериев: объективных (когда эксперты не знают авторство и оценивают соответствие текстов критериям) и субъективных (при защите проекта).

Пример образовательного хакатона для новой школы показателен также для реализации **принципа событийного характера проектируемой деятельности**, что позволяет удержать когнитивное и эмоциональное измерение в образовании, способствовать порождению и фиксации смыслов педагогической деятельности.

Этому способствовала особая атмосфера двухдневного хакатона (хакерского марафона): она предполагает такое взаимодействие участников, при котором рождаются «прорывные», хакерские решения. Для этого были созданы два ключевых организационно-педагогических условия событийности.

Самоопределение. Подать заявку на хакатон мог каждый (отдельный участник или команда), кого заинтересовала тематика; входным билетом являлось выполнение творческого задания по разработке логотипа новой школы. Это давало организаторам информацию о потенциале участника (команды). Как оказалось, среди заявившихся были в равной степени как отдельные участники, так и целые школьные команды молодых учителей. Команды организовывались в свободном режиме в течение первой половины дня, давая возможность участникам получить опыт взаимодействия в разогревающих играх, от первых проектных сессий до экспертной оценки идей – т. н. «краш-теста». Команды самоопределялись относительно имеющегося ресурса и могли заявиться на разработку одного или нескольких продуктов. При выдвижении продукта на конкурс члены команды заключали соглашение о распределении долей выигрыша, тем самым определяя вес интеллектуального капитала (вклада) каждого участника.

Открытое взаимодействие. Потенциал участников усиливало общение в гетерогенной по возрасту, опыту команде учителей и студентов, специально подготовленные организаторами мини-лекции, тренинги, презентации, раскрывающие особенности цифрового поколения современных детей. Так, были представлены мини-лекция «Виртуальное пространство как «Эго-расширение», мастер-классы по оформлению Смарт-курсов, новых методов обучения «3D литература», презентация «Механизмы внедрения Российского движения школьников в воспитательную систему», тренинги критического мышления и общения с подростками. Здесь мы видим реализацию **принципа высокой гетерогенности коллективов**, означающего установку при проектировании на включение нескольких взаимосвязанных ролевых позиций и подбор соответствующих возрастных и/или профессиональных групп, обеспечивающий

удержание диалогичности в педагогическом образовании, обмен представлениями и ценностями представителей разных поколений, субкультурных групп.

Смоделированные условия самоопределения и открытого взаимодействия участников и привели к возникновению уникальной атмосферы совместного проживания и реализации общего события. Честность взаимодействия, объективная оценка вклада участников, получение обратной связи на «стресс-тесте» от учеников новой школы и их родителей продемонстрировали участникам хакатона (будущим и настоящим педагогам) суть и возможности открытого образования, которое делает реальным приобретение всеми его субъектами нужных для будущего компетенций.

Лучшими продуктами стали: Smart-курс «Эмоциональный интеллект», Smart-курс «Лестница мира». Их разработка продемонстрировала процесс формирования разнообразных умений, в том числе коммуникации, коллаборации, креативности и критического мышления (4К) у участников команд (обучающихся факультета начальных классов, института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В. П. Астафьева, обучающихся СФУ, учителей школ города). Проекты родительского университета и школьной лиги не получили полного выражения, поскольку, на наш взгляд, молодые учителя (и студенты-выпускники) не видят в школьниках и родителях реальных субъектов образования, не доверяют им управление образовательным процессом, школьной жизнью.

Принцип диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств при проектировании означает рассмотрение процесса педагогического образования как хронотопа (нелинейно протекающего во времени и пространстве у каждого участника), приводящего к получению студентом опыта учебно-профессиональной, профессиональной деятельности в разных ролях от наблюдателя, участника проекта, к автору собственного проекта и эксперта. 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. Такое понимание процесса требует специального проектирования (поиска, договоренности и т.д.) новых образовательных пространств. Ведущую роль здесь начинают играть базовые школы университета.

Базовая школа – общеобразовательная организация, входящая в образовательный кластер, связанная с университетом сетевыми образовательными программами профильного образования старшеклассников, исследовательскими и педагогическими проектами по повышению качества общего образования, сетевыми программами высшего педагогического образования в части использования кадрового, организационно-методического и материально-технического ресурса организации для повышения качества практической подготовки.

За время реализации проектов программ стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева в 2013 – 2021 гг. мы смогли апробировать следующие *сетевые стандарты* деятельности вуза и базовой школы, которые основывались на принципах проектирования локальных практик:

- стандарты технических заданий для педагогической интернатуры (для выпускного проекта, разрабатываемого по заданию школы и внедряемого в процессе длительной практики под руководством наставников от университета и от школы), для диссертаций проектной магистратуры (проект по развитию какой-либо педагогической подсистемы на базе образовательной организации – сетевого партнера проектной магистратуры, пример приведен в Приложении К). Техническое задание должно содержать описание проблемы в организации и желаемый образ изменений в педагогической системе, включая востребованный продукт: проект, программа, методические рекомендации, разработки серии уроков, веб-поддержка темы и т. д.;
- стандарты технических заданий для стажеров-исследователей (выполнение части прикладного исследования научного подразделения вуза или лаборатории базовой школы по стандартизированной процедуре / на специализированном оборудовании по стандартизированной методике, подробнее будут описано в п. 3.3.). Техническое

задание для студентов, проходящих стажировку в научных подразделениях университета, в т. ч. научно-внедренческих площадках и лабораториях базовых школ должно отличаться от курсовых и дипломных работ своей конкретностью и быть встроенным в исследовательский проект, государственное задание по научной тематике и т. д. Как правило, в техническом задании стажеру-исследователю описаны конкретные методики и процедуры, по которым проводится исследование, что позволяет ему включиться в исследовательскую работу по международным стандартам, избежать профанации исследовательской работы (пример в Приложении Л);

- стандарты инфраструктуры научно-внедренческих площадок, учебно-исследовательских лабораторий в базовых школах университета. Примеры инфраструктурных листов чемпионатов Worldskills, стандарты педагогических кванториумов, технопарков, оснащаемых по Национальному проекту «Образование» в педагогических университетах, демонстрируют примеры, которым может следовать университет и базовая школа. Обсуждение оснащения площадки проведения исследований, производственной практики, педагогической интернатуры и т. д. позволяло получить серьезные, подлежащие тиражированию результаты;

- стандарты образовательных событий (прототипы хакатонов) по разработке идей, моделей новых продуктов по кейсам школ с оценкой со стороны разных субъектов (в т. ч. детей и родителей). Хакатон имеет сложившуюся к настоящему времени культурную форму: это двух-трехдневные марафоны командного решения актуальных задач организации, которая финансирует разработку востребованных (методических, технологических, информационных и пр.) продуктов в виде приза лучшей команде. Все продукты проходят стресс-тестирование в виде экспертной оценки целевой группы: детей, родителей, учителей на самом хакатоне;

- стандарты процедур комплексной оценки на профессиональных конкурсах, демонстрационных экзаменах несколькими (по возможности сертифицированными) экспертами из числа преподавателей и работодателей по разработанным заранее шкалам. Пример демонстрационного экзамена показателен

для иллюстрации необходимости согласования процедур и критериев оценки: без этой работы он приобретает негативные характеристики субъективной оценки. Процедура демонстрационного экзамена как стандарт сетевого взаимодействия представляет собой модификацию метода круговой оценки¹¹ и демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills)¹².

Процедура может содержать следующие этапы (действия):

- презентация продуктов портфолио с рефлексией (свободная форма);
- самооценка видеозаписей своего занятия со школьниками по параметрам, соотнесенным с планируемыми результатами обучения (целями);
- проведение модельного занятия (фрагмента урока) с волонтерами (ими могут быть студенты младших курсов или даже обучающиеся базовых школ);
- деловая игра с круговой оценкой несколькими экспертами, каждый из которых проводит оценку нескольких обучающихся по 1-2 параметрам и затем высказывает свое мнение о наличии /отсутствии / степени выраженности параметров оценки в поведении обучающегося;
- выполнение компетентностно-ориентированных (ситуационных, практических) заданий в рамках программы с оценкой экспертами в результате наблюдения по единой шкале;
- дискуссия с экспертами на нравственно-этические темы.

Шкалы оценивания разрабатываются двумя-тремя экспертами заранее, вносятся на установочном заседании дополнения и уточнения не более, чем на 30% для повышения объективности оценки и вовлеченности экспертов в экзамен. Критерии оценки (не параметры), процедура проведения заранее известны студентам, что снимает лишнюю тревожность.

Если в экзамен включаются профессиональные кейсы, то заранее оговаривается их стандарт. В настоящее время принципиальным отличием кейса от традиционной профессиональной задачи считается неоднозначность ответа на

¹¹ Индивидуальный ассесмент при приеме на работу. Русконсалт. http://www.rusconsult.ru/services/upravlenie-personalom/upravlenie-personalom_63.html

¹² АНО «Ворлдскиллс Россия» <https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstracziornyij-ekzamen/obshhaya-informacziya.html>

него: он предполагает равновозможными несколько разрешающих проблему решений. В целом хороший кейс имеет следующие характеристики:

1. Он порожден реальной захватывающей ситуацией из профессиональной жизни, содержит аутентичные ей контекстные характеристики: время, место, персонажи (даже – эмоции и высказывания);
2. Содержит достаточные статистические и другие первичные данные для запуска процесса поиска требуемого решения;
3. Имеет недосказанность в ситуации, неполноту данных для закрепощения и гибкости мыслительного процесса участников;
4. Ситуация, лежащая в основе кейса, задана так, что предполагает возможность командного решения: в ней возможно позиционирование участников (например, как разных стейкхолдеров).

В практике кейс-чемпионатов были доказаны условия написания качественных кейсов для профессионального обучения и/или диагностики:

- кейс имеет заказчика – компанию, организацию, конкретного управленца, заинтересованного в нахождении решения производственной, организационной задачи;
- в написании кейса участвуют эксперты-профессионалы, вносящие в кейс уникальные контекстные характеристики, рекомендуется использовать интервью с участниками событий для составления достоверного кейса;
- перед вынесением кейса на чемпионаты, конкурсы, рекрутинговые мероприятия требуется его апробация на группе студентов с наблюдением процесса решения авторами кейса и последующей обратной связью от участников (пример кейса для профильной межпредметной олимпиады обучающихся психолого-педагогических классов в Приложении М).

Кейсы могут быть разной степени точности предполагаемых ответов: т. н. структурированные (четко сформулированные кейсы с небольшим числом верных ответов), неструктурированные (кейсы с избыточной и одновременно недостаточной информацией, требующие гибкости мышления и умения работать с большими данными), первооткрывательские кейсы, используемые, как правило, в

оценке умения работать в команде, а также для демонстрации нестандартности мышления [56], а также кейсы как практического, обучающего (с условными ситуациями), так и научно-исследовательского вида [216].

Таким образом, как правило, кейс включает в себя следующие обязательные элементы:

- ситуацию — случай, проблема, история из реальной жизни;
- контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором (заказчиком);
- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения.

Часто кейсы имеют еще и методическую часть, где описывается рекомендуемая технология работы с кейсом: цели, этапы, способы оформления решения. Систематизация ключевых элементов сетевых стандартов приведена в таблице 14.

Таблица 14 – Ключевые элементы сетевых стандартов взаимодействия педагогического университета и базовых школ и их эффекты

Элемент	Локальная практика	Эффект
Круговая оценка трудовых действий и/или профессиональных компетенций	Профессиональный экзамен (комплексный экзамен по модулю, демонстрационный экзамен, профессиональный конкурс)	Независимая объективная оценка результатов подготовки; общий тезаурус в полипрофессиональных командах/ педагогических сообществах

Продолжение таблицы 14

Элемент	Локальная практика	Эффект
Кейсы для разработки новых продуктов, востребованных в реальной практике школы	Педагогический хакатон	Объективность оценки разработок; снятие рисков фиктивности; повышение уровня профессиональной компетентности лучших выпускников (авангард)
Стресс-тестирование разработанных продуктов		
Требования к инфраструктуре лабораторий в базовых школах (пространство, оборудование, режим работы, квалификация и функционал персонала)	Научно-внедренческая площадка / учебно-исследовательская лаборатория	Высокое качество прикладных исследований (валидность и надежность результатов)
Техническое задание на педагогическую интернатуру, на магистерскую диссертацию проектного типа	Педагогическая интернатура, проектная магистратура	Внедрение результатов прикладных исследований будущего педагога в школьную практику в процессе обучения в вузе; повышение уровня трудоустройства и закрепления выпускников; капитализация нового знания
Техническое задание для стажеров-исследователей (школьников, студентов)	Стажировки в научных подразделениях университета, лабораториях базовой школы	Повышение уровня исследовательской компетенции лучших выпускников (авангард)

Сетевые стандарты обеспечивают развитие педагогического образования как открытой системы, сопряженной с развитием системы общего образования в регионе, их применение формирует ключевой ресурс успешной кооперации в постиндустриальном обществе – доверие. Важнейшим условием его появления является удержание субъектами требуемых для поддержания доверия характеристик.

Требования к субъектам открытого педагогического образования определяются выделенными выше принципами, выведенными из данных интервью закономерностями функционирования локальных практик (прецедентов) и характеристиками позиции субъектов (см. п. 2.2.):

- студент (будущий педагог) как носитель опережения, самоорганизующийся субъект учебно-профессиональной деятельности: принимающий участие в разработке индивидуального образовательного маршрута и несущий ответственность за его наполнение и реализацию; член сменяющихся разновозрастных учебно-профессиональных сообществ в региональной системе образования, выполняющий проекты по заказу образовательных организаций в рамках дисциплин, практик, интернатуры, конкурсов, курсовых, выпускных квалификационных работ; стажер-исследователь в составе действующих научных коллективов, автор (со-автор) инициативных методических разработок, проектов образовательных сред;

- преподаватель как развивающийся субъект собственной профессиональной педагогической деятельности, агент изменений в университете и региональной образовательной системе: активный участник профессиональных сообществ, методических и пр. сетей, автор курса, соавтор образовательной программы, наставник для молодых преподавателей, выпускников, методист для учителей, имеющий пространство вне университета, как место получения нового знания и внедрения научных результатов: лабораторию, научно-внедренческую площадку кафедры, клуб профессионалов и т. д., член университета – саморазвивающейся организации, участник постоянных и сменяющихся научных коллективов, проектных команд;

- администратор (декан, заведующий кафедрой и т. д.) как организатор открытого педагогического образования: инициатор разработки новых (обновления существующих) основных профессиональных образовательных программ, модулей, соотносящихся с актуальными тенденциями развития региональной системы образования; активный член стратегических форсайт-групп в региональной системе образования, член жюри профессиональных конкурсов, организатор процедур независимой оценки с привлечением работодателей;

- работодатель (представитель организации, востребующей компетенции выпускников), вовлекающий в профессиональную деятельность лучших представителей студенчества: член творческих / проектных групп по разработке новых (обновления существующих) основных профессиональных образовательных программ, модулей, соотносящихся с актуальными тенденциями развития региональной системы образования; член жюри, эксперт профессиональных конкурсов и процедур независимой оценки; разработчик и преподаватель актуальных курсов элективных дисциплин, практик, наставник педагогической интернатуры.

Как мы неоднократно замечали в проектной деятельности в базовых школах и в интервью с участниками проектов, *само обсуждение стандартов взаимодействия имеет обучающий эффект*: работа со стандартами кейсов, разработка процедур демонстрационных экзаменов приводит к росту экспертной компетентности работодателей, их запросы на разработку продуктов становятся более четкими, однозначными. Общий тезаурус во взаимодействии приводит к росту эффективности: экономии времени, повышению результативности от вложенных ресурсов, росту популярности площадок среди студентов, преподавателей и педагогов школ. Это объясняется социально-конструктивистской природой получаемого нового знания, которая приводит к высокой эффективности от его применения.

Таким образом, постнеклассическое понимание сетевых стандартов раскрывает необходимость учета всей совокупности функционально-ролевой структуры учебно-профессионального сообщества, складывающегося в процессе

сетевого взаимодействия, процедур и правил инициации проектов и консенсуса в отношении оценки их результатов, что позволит реализовать связку «прототип – прецедент – новый прототип». Базовая школа становится пространством бытия учебно-профессиональных сообществ, в которое включены будущие и действующие педагоги (от обучающихся психолого-педагогических классов до аспирантов, от молодых учителей до стажистов-экспертов и наставников), а также преподаватели-ученые, обеспечивающие научно-методическое сопровождение инноваций в школе.

Таким образом, для постнеклассического понимания проектирования в педагогическом образовании характерны следующие постулаты:

- проектирование является частью методологии исследования и заключается в конструировании профессиональным сообществом образа изменений системы педагогического образования для решения осознанной и разделяемой сообществом проблемы;
- получение практикоориентированного знания как результата проектирования обеспечивают принцип проектирования от образовательных результатов, востребованных системой общего образования, принципа учета локального контекста, принципа высокой гетерогенности коллективов, принципа событийного характера проектируемой деятельности, принципа диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств;
- реализация проекта как продукта проектирования в практике педагогического образования требует сетевого взаимодействия на основе совместно выработанных стандартов и процедур управления базовыми процессами согласования, проектирования, сценирования, командообразования, экспертизы и капитализации;
- стандарты деятельности не являются внешними элементами к социогуманитарной системе с точки зрения системно-синергетического и социокультурного подходов – они также конструируются в процессе взаимодействия университета, базовых школ, региональных органов

управления образованием, профессиональных сообществ, как правило, эти процессы по своей сути имеют характеристики моделирования.

3.2. Динамическое моделирование педагогического образования

В данном параграфе будет предпринята попытка теоретически обосновать применение моделирования, как частной методологии в постнеклассической парадигме исследования педагогического образования, и доказательно продемонстрировать возможность исследования его характеристик, как открытой системы и нелинейного процесса, с помощью комплекса динамических моделей.

Выявленные нами в ходе реконструкции инновационного опыта и применения метода обоснованной теории закономерности и принципы проектирования открытого педагогического образования определяют специфическую задачу исследования: 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 будущего педагога к авторской самоорганизуемой педагогической деятельности конгруэнтно разворачиванию самой системы.

Научное обоснование применения моделирования как методологии в постнеклассической педагогике требует выяснения его места в методологии педагогики. В системе научного обоснования, согласно В. В. Краевскому, реализуется связь двух функций педагогики как науки – научно-теоретической и конструктивно-технической (нормативной) [119, С. 133]. Переход от отображения педагогической действительности (описания феномена и объяснения закономерностей в педагогической реальности, сопряженной с изучаемым феноменом) к ее преобразованию (созданию прототипа для практики) сопровождается построением теоретических и нормативных моделей в их динамической взаимосвязи [там же].

Обзор исследований применения моделирования в образовании показал, что моделирование применяется чаще всего с целью изучить структуру и функционирование той или иной образовательной системы: как на макроуровне, так и на уровне образовательного процесса внутри конкретной организации, а затем смоделировать изменение системы так, чтобы повысить качество образования [69, 278, 280]. В абсолютном большинстве случаев модель системы строится как «черный ящик»: известны вход и выход, а процесс преобразования моделируется теоретически, основываясь на научных представлениях о сущности протекающих процессов, предметом изучения являются реакции системы на изменяющиеся условия. Заметим, что в педагогике имеются модели т. н. «серого ящика», когда в структуре процесса известны операции, функции, например, когда речь идет о программируемом обучении, о развивающем обучении. Наличие моделей по типу «белого ящика» декларируется, однако, учитывая сложность педагогических явлений, подвергается, на наш взгляд, справедливому сомнению и критике.

Сложность объекта исследования – открытого педагогического образования – требует специального отбора моделей, среди которых приоритет приобретают нелинейные и динамические типы. Классификации моделей посвящено множество работ, для нашего исследования является важным констатировать наличие классификаций, опирающихся на тождество модели и оригинала: субстанциональные, структурные, функциональные и смешанные [280], в открытой системе педагогического образования будет важно отразить именно функциональное тождество. В педагогической науке наиболее часто применяются структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные, компетентностные и математические модели. Среди них процессные модели предполагают рассмотрение линейного поэтапного поступательного процесса с известным входом, выходом, процедурами, условиями [там же]. К сожалению, абсолютное большинство моделей, применяемых в педагогике, стремится к упрощению понимания образовательного процесса, а моделирование ограничивается срезом (последовательностью срезов) процесса,

фиксацией изменений параметров в динамике. Существуют попытки выделения единицы процесса, ситуации, которая содержит все существенные характеристики: например, выбор тематики научно-исследовательской работы [266].

Для анализа применения моделирования для изучения характеристик сложных систем и нелинейных процессов в них применим метод аналогии. Предполагая, что динамическое моделирование – междисциплинарный метод для исследований такого рода систем, обратимся к социальным и гуманитарным наукам, использующим динамическое моделирование. В кибернетике сложные процессы, когда системы развиваются ступенчато, скачкообразно, дискретно, являются особыми объектами исследования и описываются нелинейными моделями. Динамические системы с переменной структурой, у которых системообразующие признаки выделяют в описываемом объекте изменчивые во времени параметры, описываются динамическими моделями [269]. Важнейшей характеристикой исследования сложных саморазвивающихся систем с помощью динамического моделирования является указание на вероятность множества сценариев развития, зависящих от задачи управления этой системой [124].

В социально-экономических исследованиях, связанных с прогнозированием социальных систем, уже описаны математически нелинейные динамические модели с помощью систем дифференциальных уравнений, при этом необходимым условием для точных вычислений исследуемых параметров является закрытость системы, нивелирование внешних влияний [там же].

Мы не претендуем на подобное математическое описание, поскольку не ставим задачей прогнозирование развития системы в конкретный период времени, исчисленное в числовых значениях. Однако отдельные коэффициенты, функции нам необходимы, чтобы приблизиться в отображении открытого педагогического образования с помощью теоретической модели к пониманию сущности взаимосвязей между субъектами открытого педагогического образования и объяснить закономерности результативного управления траекторией образования будущего педагога.

В педагогике в целом и в исследованиях высшего образования относительно применения нелинейных и динамических моделей раскрыты к настоящему времени следующие результативные идеи:

- синергетическое видение педагогической системы, проходящей стадии «синергетической развертки», в том числе и внутри каждой стадии присутствует своя развертка, т.е. подчеркивание фрактальности как характеристики развития педагогической системы, ее разворачивания в нелинейном процессе от закрытости к открытости, от порядка к хаосу и снова – к новому порядку, в условиях влияния аттракторов, направляющих ее в будущее [125];
- возможность результативного применения последовательных ситуаций выбора на основе рефлексии образовательного опыта и личностных качеств студентом, как точки бифуркации в нелинейной образовательной траектории, связанной с принятием решения из нескольких альтернатив при работе над авторским проектом [266];
- возможность динамического (математического) моделирования персонализированной траектории студента в зависимости от результатов оценки знаний, на основе запросов студента и информации о вакансиях от работодателей посредством рекомендательной системы дистанционных курсов, видеоматериалов и т.д. [155].

Нераскрытой сущностью, подлежащей моделированию в ситуации открытого педагогического образования, является адекватный педагогической реальности в изменившихся социокультурных условиях образ открытой системы – нелинейного процесса саморазвивающейся личности будущего педагога в открытой социокультурной саморазвивающейся полисубъектной системе формального, неформального и информального образования, где профессиональные сообщества играют интегрирующую роль. Таким образом, предметом моделирования становятся отношения между субъектами, которые запускают нелинейное продуктивное взаимодействие в интересах становящегося педагога и устойчивого развития системы образования региона.

Целью моделирования является назначение модели, в нашем случае – раскрытие сущностных характеристик открытого образования как открытой саморазвивающейся системы и нелинейного процесса с позиции личности. Объектом моделирования является развивающееся профессиональное сообщество, в котором протекают процессы формального, неформального и информального педагогического образования конкретного (будущего) педагога. Предметом моделирования как метода исследования становятся связи между участниками педагогического образования, обеспечивающие продуктивность их взаимодействия.

Познание феномена открытого педагогического образования как нелинейного процесса движения к самоорганизуемой авторской педагогической деятельности будущего педагога внутри непрерывно изменяющейся экосистемы сотрудничающих и конкурирующих субъектов требует ответов на несколько вопросов. Эти ответы смогут приблизить нас к пониманию функционирования¹³ системы педагогического образования и предсказать результаты педагогического образования как нелинейного процесса с позиции личности будущего педагога в проектируемых условиях.

1. Как осуществляется развитие (усложнение, упрощение) системы открытого педагогического образования? По каким параметрам можно оценить динамику?
2. Кто или что является ключевыми элементами системы (узлами)? Каковы их отличительные характеристики?
3. Какие параметры характеризуют индивидуальное движение (траекторию) будущего педагога в системе открытого педагогического образования?

¹³ Заметим, что в экономической кибернетике существует важное для понимания нашего объекта моделирования понятие «функциональная среда системы» - характерная для системы совокупность правил и параметров (часто сформулированных в виде законов или алгоритмов), по которым осуществляется взаимодействие (обмен, взаимоотношение) между элементами системы и функционирование (развитие) системы в целом» (А. А. Шиян) [269]

4. Что является аттракторами, направляющими движение системы открытого педагогического образования и ее подсистем в будущее?
5. Какие факторы имеют доминирующее влияние на выбор направления движения личности (будущего) педагога в точках бифуркации?

В противовес классической модели, спускаемой практикам образования «сверху» исследователем, когда модель обосновывается, но способ ее разработки не открывается, т. к. она не подвергается сомнению и считается применимой в любых схожих условиях, в постнеклассической методологии поднимается принципиальный вопрос о способе получения нового знания: иначе говоря, возникает вопрос о способе педагогического моделирования в постнеклассической парадигме.

Опираясь на требования постнеклассической рациональности, резюмированной в понятиях 6 К (конструктивность и контекстуальность научного знания; культурологичность научно-познавательной деятельности и её результатов; коммуникативность научного познания; «как бы» научного знания: метафоричность и условность научного знания; консенсуальность научного знания), учитывая рекомендации к применению этого метода российских и зарубежных исследователей [80], мы определили метод Action Research как методологическую рамку (основание) описания нашего опыта моделирования.

«Исследование действием» как метод получения нового знания зарекомендовал себя в школьных исследованиях за рубежом [284, 285], характерными чертами исследования данного типа являются конструктивность, ситуативность, практичность, системность и цикличность. Метод Action Research в образовании представляет собой практическое исследование реальной проблемы образовательной организации или сообщества практиков, проводимое вовлеченными в проблему специалистами, принимающими на себя ответственность не столько за получение нового знания в виде теоретической модели и ее передачу практикам, а намерение совершить научно-обоснованные действия по изменению педагогической реальности (ее «улучшение»), что и придает конструктивистский и практический характер новому знанию.

Ситуативность метода исследования действием означает учет контекста исследования, реальных сложностей реальных участников. Action Research – запланированное (спроектированное, проработанное в части дизайна) исследование, достоверные данные получаются в результате систематического и методичного применения процедур. Цикличность – важная отличительная черта метода исследования действием, комплекс последовательных шагов: определение проблемы или трудности, которую практики хотят исследовать, сбор справочной информации на основе анализа соответствующей литературы и существующих исследований по данной теме, дизайн (разработка) исследования и планирование методов сбора данных, сбор данных, анализ и интерпретация данных, написание отчета, обмен и внедрение результатов исследования – осуществляется до тех пор, пока рефлексия, проводимая по итогу цикла, не будет удовлетворять коллективный субъект исследования относительно динамики изменений в реальности.

Таким образом, методология исследования действием согласуется с требованиями постнеклассической рациональности и может быть применима для моделирования в данной парадигме, поскольку,

во-первых, процесс разработки модели педагогического образования (ее педагогический дизайн) протекает в коллективе заинтересованных в изменениях субъектов-практиков, вовлекает в процесс исследования материал их ценностно-смысловой сферы и результаты профессиональной рефлексии опыта педагогической деятельности и процесса проектирования модели;

во-вторых, критерием истинности получаемого знания является применимость модели (ее реализуемость) в реальной локальной практике и принятие решения коллективным субъектом (консенсус) относительно достижения разработанной моделью достаточной степени отражения реальности.

Для нашего исследования принципиальным является не только подтверждение позитивных моментов метода Action Research в отношении их конгруэнтности постнеклассической парадигме, но и указание на недостатки метода: речь идет о резком противопоставлении метода исследования действием т. н. «кабинетному исследованию» классического толка, о допустимости

проведения практических исследований учителями самостоятельно, когда достаточно лишь совершать алгоритм от плана через сбор данных и их интерпретацию к рефлексии [322]. Считаем, что недостаточный уровень методологической культуры участников-практиков будет препятствием к признанию нового знания со стороны научного сообщества и не позволит использовать прецедент разработки модели в качестве прототипа для разработок локальных моделей открытого педагогического образования.

Для применения метода «моделирования в действии» (назовем его так) в постнеклассической методологии, на наш взгляд, требуется гетерогенный научно-исследовательский коллектив, включающий как ученых-теоретиков, так и учителей, преподавателей-практиков, в лучших вариантах – с включением обучающихся и других субъектов образования. В п. 3.1. мы показали разнообразие позиций субъектов открытого педагогического образования и результативность проектирования концепции для новой школы с включением всех субъектов, в т. ч. детей и родителей будущей школы (на примере Хакатона для новой школы).

Таким образом процесс разработки модели системы открытого педагогического образования представлял собой последовательность циклов из следующих шагов:

1. сбор / коррекция состава гетерогенного коллектива, вовлеченного в проблему, заключение контракта на разработку модели (план, роли, функционал и т.д.);
2. проведение семинаров для создания общего видения проблемы с вовлечением материалов существующих исследований и литературы по проблеме (разработка общего тезауруса);
3. разработка методологии сбора данных для предпроектного исследования педагогической реальности / подтверждения применимости модели;
4. сбор, обработка и анализ данных, интерпретация (применяется по всему ходу моделирования, в т. ч. обязательно после шага №5);
5. проектировочный семинар (мозговой штурм) по разработке / доработке модели;

6. рефлексия результатов моделирования;
7. подготовка отчета и материалов для тиражирования в профессиональном сообществе.

Для примера применения метода моделирования в исследовании педагогического образования приведем реконструкцию опыта работы временного научно-исследовательского коллектива по проектам Краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности «Педагогическая интернатура инженерно-технологической направленности: концепция и экспериментальная модель» и «Городское неформальное образование педагогов классов инженерно-технологической направленности: инфраструктурное и научно-методическое обеспечение» и в рамках комплекса междисциплинарных программ дополнительного профессионального образования «Учитель для НТИ»¹⁴ в 2019-2022 гг.

Собственно проблема построения динамической модели встала перед авторским коллективом¹⁵, состоящим из ученых, учителей, бакалавров и магистрантов, когда были осмыслены результаты реализации междисциплинарных программ дополнительного профессионального образования «Учитель для НТИ» и «Педагогическая интернатура инженерно-технологической направленности»: разработанные для преодоления закрытости педагогического университетского образования, они как и прежде замыкались внутри отдельного прецедента, хотя студенты педагогического университета и лица с инженерным образованием – выпускники программы – высоко отзывались о ее качестве, о приращении компетенций, но сами программы не стали драйверами позиционирования университета в региональной системе, не были использованы для повышения качества регионального образования, не привели к открытому взаимодействию субъектов педагогического образования ради восходящего движения будущего педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности. Это потребовало

¹⁴ <https://kspu2020.wixsite.com/nti-teacher>

¹⁵ Багачук А. В., Берсенева О. В., Бочарова Ю. Ю., Романов Д. В., Сергеева П. А., Турушева И. А.

исследования процесса педагогического образования как нелинейного процесса внутри саморазвивающейся открытой экосистемы и построения такой его модели, которая раскрывала бы механизмы нелинейного движения будущего педагога в саморазвивающейся системе педагогического образования: способы построения различных траекторий и механизмы влияния на выбор их (будущим) педагогом.

Поэтому первый цикл моделирования открытого педагогического образования решал задачу исследования структуры профессионального сообщества, в котором протекают процессы открытого педагогического образования: функциональной среды экосистемы педагогического образования с процессами формального, неформального и информального образования.

Для исследования всей открытой саморазвивающейся системы методом моделирования потребовалось определить минимальную единицу, которая бы отражала все ее существенные характеристики, для нашей работы такой единицей является локальное (городское) профессиональное сообщество педагогов, вовлеченных в развивающийся проект специализированных классов инженерно-технологической направленности (с 2015 года сеть в Красноярском крае развилась до 35 классов).

Становление коллективного субъекта исследования (моделирования) потребовало нескольких встреч (семинаров) по прояснению различий в понимании реальности, которая должна была быть отражена в абстрактной модели и становлении общего тезауруса. Ключевыми вопросами на встречах являлись следующие:

1. Понятие профессионального сообщества, роль профессиональных сообществ в развитии социального капитала территории. Образование как фактор накопления социального капитала территории (П. Бурдье, Д. Коулман).
2. Плотность профессиональных сетей (К. М. Ушаков, Е. Д. Патаракин) и коллективная эффективность педагогов (Д. Хэтти).

3. Концепция самообучающейся организации (П. Сенге) и важность совместной деятельности по порождению нового знания в организации (сети).

Важнейшими результатами встреч стало выдвижение гипотезы в исследовательском коллективе о том, что сообщества практиков, в которых постоянно наращиваются социальные (профессиональные и, возможно, дружеские) связи, содержанием взаимодействия которых является обучение на собственном (в т. ч. сетевом) опыте, способны порождать и капитализировать новое гуманитарное знание в виде инноваций, что и будет являться содержанием педагогического образования для будущих педагогов в открытой системе педагогического образования. При этом понимание профессионального взаимодействия было уточнено через позицию, выраженную в избираемой роли участником: наблюдатель, мастер, наставник, эксперт.

Ключевым препятствием для запуска процесса моделирования являлся вопрос о том, что считать профессиональным сообществом. Требуется ли его оформление в организацию, ассоциацию или можно считать каждого педагога, работающего в локальной подсистеме (в нашем случае классах инженерно-технологической направленности) участником такого сообщества? Вопрос не был разрешен однозначно, и к нему вернулись уже на этапе доработки модели на втором цикле.

Построение выборки для изучения системы открытого педагогического образования на примере локального сообщества было осуществлено методом «снежного кома»: изначально была определена минимальная близкая к авторам группа, состоящая в методическом объединении педагогов технологии г. Красноярска, далее у каждого респондента спрашивали рекомендацию педагогов инженерно-технологического профиля, которых он считает достойным выступить в роли экспертов или наставников. Такой ход позволяет, на наш взгляд, удержать подлинную ролевую структуру сообщества во взаимосвязях.

Интервью осуществлялось то тех пор, пока выборка была доступной: имелась связь с рекомендуемыми респондентами. В исследовании в качестве респондентов приняли участие 15 педагогов инженерно-технологического профиля, среди которых учителя информатики, технологии, физики и преподаватели вуза. Педагоги представляли следующие организации: общеобразовательные школы, имеющие в своей структуре специализированные (профильные) классы инженерно-технологического и физико-математического профиля, преподаватели педагогического университета, педагоги детского технопарка “Кванториум” (город Красноярск).

В исследовании ролей, применяемых участниками сети формального образования, и определении форматов, в котором протекает формальное, неформальное и информальное образование, использовался метод полуструктурированного интервью о занимаемых в профессиональном сообществе ролях:

- Посещали ли вы сами уроки/мастер-классы других учителей?
- Проводили вы сами открытые уроки /мастер-классы?
- Были ли совместные проекты с коллегами?
- Были ли в опыте студенты-практиканты?
- Есть ли навык/технология которой готовы делиться?
- Проводили ли когда-нибудь оценку результатов школьников (вне урока), студентов, коллег?
- Составляли ли критерии оценки результатов?

В ходе исследования¹⁶ было выявлено, что педагоги, посещая уроки и/или мастер-классы своих коллег, занимают следующие роли:

эксперт – посещал уроки с целью проверки и контроля деятельности молодого педагога или при аттестации на категорию;

¹⁶ Исследование проводилось магистрантом Сергеевой П. А. в качестве участника программы «Стажер-исследователь КГПУ» в 2021 г. под руководством автора диссертации.

мастер – самостоятельно проводил открытые уроки, давал мастер-классы; участник мастер-класса или наблюдатель – присутствовал в качестве слушателя (заметим, что здесь не происходит пока различения по степени активности).

При этом мы выяснили, что $2/3$ участников имели опыт наставничества в отношении будущих или молодых педагогов.

На основе идей методики сетевого анализа образовательной организации К. М. Ушакова [243, 244] была построена сеть педагогов инженерно-технологического образования. На рисунке 3 представлен фрагмент этой сети. Условно цветами обозначены роли, которые когда-либо выполнялись респондентами. Зеленым цветом обозначена роль мастера, синим – роль наставника, красным – роль эксперта. Стрелками обозначены взаимосвязи между респондентами. Для определения плотности сети находим максимальное количество связей $N = K \cdot n$, где K – количество участников (узлов); n – количество выборов, которые может сделать респондент при данном социометрическом ограничении. Обозначив общее количество связей в системе через A , и учитывая, что в нашем случае n принимает значения до бесконечности, относительно участников данной сети $n=K-1$ плотность сети (то есть долю существующих связей от их максимального количества) определили по следующей формуле $D = A : N = A : (K \cdot n) = A : K(K - 1)$.

В нашей сети внутренних связей между участниками $A = 34$, внешних связей дополнительно 20. Таким образом, реальная плотность сети $D = 0,16$. По построенной сети можно сделать вывод о том, что в самых «плотных» участках сети присутствуют респонденты, которые выступает сразу в трех ролях. Чем в большем числе ролей выступают респонденты, тем «плотнее» становятся связи между участниками сети. Потенциально у половины опрошенных респондентов могут появиться новые роли, и 84% новых связей между педагогами инженерно-технологического образования можно образовать.

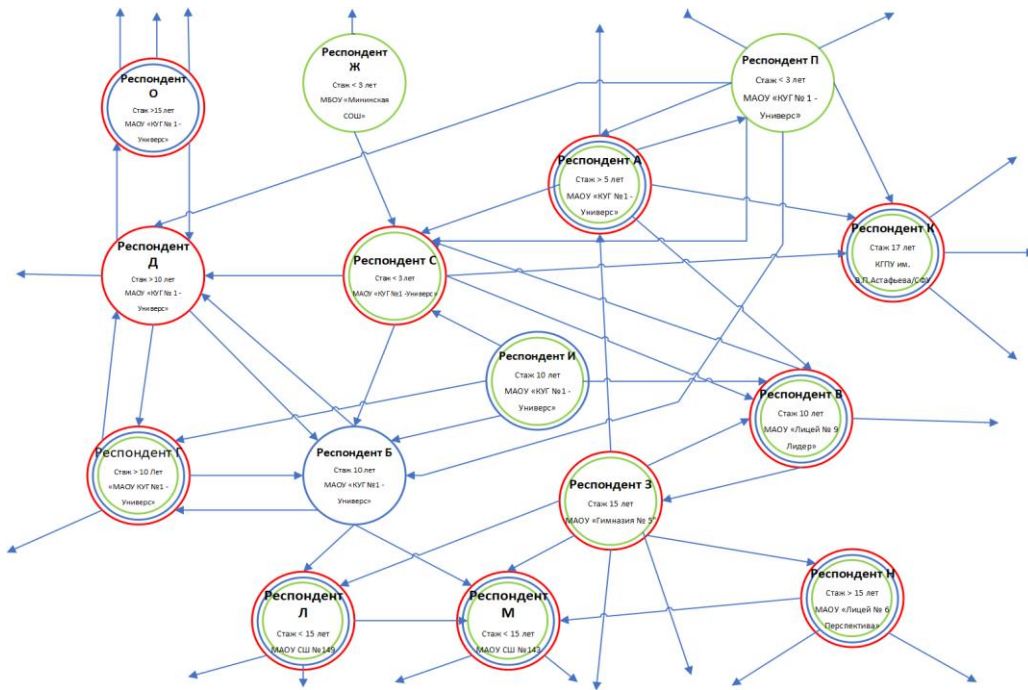


Рисунок 7. Фрагмент сети педагогов инженерно-технологической направленности

В ходе исследования были определены форматы, в которых протекает образование педагогов уже после окончания обучения в вузе. Из названных форматов на долю формального образования приходится 44 % – это курсы повышения квалификации от ведущих вузов России, Красноярского института повышения квалификации работников образования, Московского института профессиональной переподготовки и повышения квалификации, официальные программы негосударственных онлайн платформ («1 сентября», «Фоксфорд» и др.). 56% отводится на долю неформального, а именно - неформального образования: это изучение научной литературы, статей на сайтах и форумах, обучающие видеоролики в YouTube и др. Неформальное образование как систематическая деятельность самого сообщества, городские образовательные форматы названы не были. Также было выявлено, что и посещение уроков своих коллег не рассматривается как неформальное образование, этот потенциал не осознается, хотя и используется.

Полученные данные согласуются с данными исследований Г. Н. Прокументовой, Е. Д. Патаракина, показавших потенциал совместной деятельности внутри профессионального сообщества по созданию

интеллектуальных продуктов (научных, методических и пр.) в увеличении степени доверия между разными субъектами экосистемы.

На следующем шаге моделирования была сформулирована идея о том, что динамические характеристики модели придаст ее отражение в качестве объекта – заместителя направленности педагогического образования в будущее. Такими характеристиками-аттракторами могут являться компетенции, функции, которые еще не оформлены нормативно в качестве образовательных стандартов, но уже являются теоретической основой для моделирования процессов открытого педагогического образования для школьных педагогов инженерно-технологического образования. Такими компетенциями выступили т. н. педагогические профессии будущего (Атлас Сколково 3:0), а в качестве функций – стандарты инженерного образования CDIO. Индивидуальную динамику задает движение педагога в ролях от участника через роли мастера, наставника – к эксперту.

Основу процесса обучения школьников инженерно-технологического профиля обучения составляет интенсификация самостоятельной работы обучающихся, интегрированный характер деятельности всех субъектов обучения в условиях сотрудничества в разновозрастных группах. Соответственно меняется роль педагога, расширяется спектр его функций, новых компетенций. Так возникло у участников временного научного коллектива представление о функционально-ролевом стандарте педагога инженерно-технологического образования школьников в виде трехмерной модели. Исходя из результатов проведенного контент-анализа текстов, описывающих желательные (идеальные) модели педагога для будущего, выделены три основные роли педагога, находящегося в незавершаемом нелинейном процессе образования: мастер, наставник, эксперт. На основе пересмотра традиционных ролей педагога, анализа особенностей профильного инженерно-технологического образования школьников, стандартов Всемирной инициативы CDIO, объединяющих в себе опыт успешных практик в инженерном образовании, перечень функций CDIO выделен как вектор «специальности/предметности», которые педагог классов инженерно-

технологической направленности в режиме опережения должен реализовать в своей профессиональной деятельности:

- 1) применение (Ф1);
- 2) производство (Ф2);
- 3) проектирование (Ф3);
- 4) планирование (Ф4);
- 5) прогнозирование(Ф5);
- 6) предвидение (Ф6) [66].

Функции опережения, которыми должен овладеть педагог, на наш взгляд, — те, что позволят педагогической деятельности быть конгруэнтной развивающейся социокультурной ситуации и обеспечивать успешность обучающегося как в ближайшем, так и несколько отдаленном будущем. К примеру, в ситуации пандемии это были функции организации онлайн-обучения: разработка дизайна онлайн-курса, создание визуального контента, обеспечение обратной связи с помощью инструментов LMS и мессенджеров и т.д. Всемирная организация ЮНЕСКО, например, апеллирует к характеристикам образования для устойчивого развития и т. д. Для ситуации исследования в проекте развития сети классов инженерно-технологической направленности это были функции, спроецированные из syllabus инженерного образования Всемирной инициативы CDIO, поскольку они позволяли педагогу любого предмета придать образовательному процессу характер ориентации на инженерные профессии.

В проектировочных семинарах коллектива разработчиков модели было обнаружено, что система профессиональной подготовки будущих учителей для классов инженерно-технологической направленности ориентирована на формирование компетенций, которые не несут характеристик опережения, а определены в лучшем случае профессиональными стандартами. В контексте нашего исследования, новый состав компетенций был обоснован экспертным видением педагогических профессий будущего, зафиксированными в “Атласе новых профессий 3.0” [11] и имеющих принципиальное значение для педагога

классов инженерно-технологической направленности. К ним мы отнесли на этапе разработки модели:

- 1) разработчик образовательных траекторий (К1),
- 2) организатор проектного обучения (К2),
- 3) тьютор (К3),
- 4) тренер коллективных компетенций (коуч) (К4),
- 5) валидатор знаний (К5),
- 6) игропедагог (К6).

В проектировочном семинаре в гетерогенной группе разработчиков модели, где более половины участников (4 из 6) имели непосредственный опыт преподавания в таких классах, данные компетенции были увязаны с результативностью подготовки обучающихся к олимпиадам и конкурсам инженерно-технологической направленности (например, Олимпиадам НТИ, имеющим командный и индивидуальный турнир или конкурсам стартапов).

Функции CDIO или компетенции для каждой роли выступают на качественно ином уровне, не одинаковы они и в различные периоды профессиональной деятельности. Индивидуальный профиль педагога в разные моменты педагогического образования в трехмерной модели представляет собой уникальную неравномерную картину. Максимальное развитие функции и компетенции принимают в роли «Эксперт» (см. рисунок 8).

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 НТИ» (часть многолетнего проекта «Учитель для НТИ») для подготовки педагогов-тренеров по командному решению межпредметных задач НТИ на конструирование (профиль К4-Ф2- наставник).

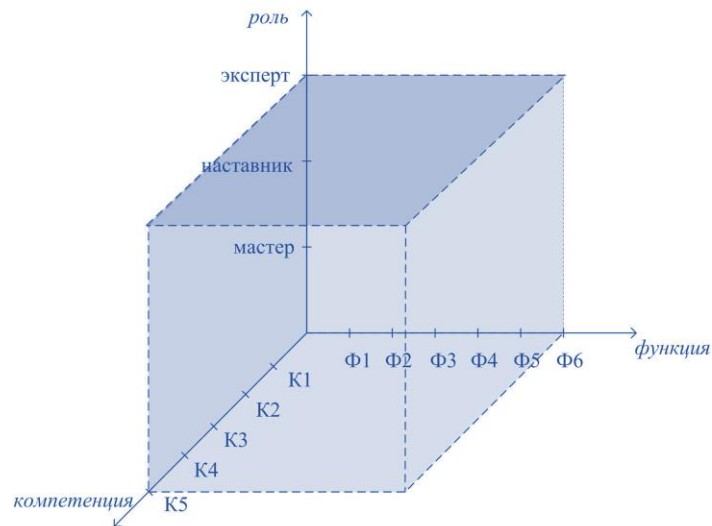


Рисунок 8. Проспективная функционально-ролевая модель педагога профильного инженерно-технологического образования школьников для роли «Эксперт»

Третий цикл моделирования проводился в виде попытки отражения в абстракции двуединого процесса: процесса восходящего нелинейного движения отдельного педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности через освоение компетенций будущего, функций в своей профильной области и ролей в профессиональном сообществе, а также непрерывно эволюционирующего нелинейного развития профессионального сообщества (саморазвивающегося самообучающегося профессионального сообщества, включающего учителей общеобразовательных организаций инженерно-технологического профиля на всех этапах непрерывного образования (от школьников профильных педагогических/ инженерно-технологических классов, студентов до школьных учителей, преподающих в системе высшего образования, и других субъектов экосистемы (представителей дополнительного образования, бизнеса, производства и т.д.)).

Наличие профессионального сообщества, представленного широким спектром участников, в котором отдельные педагоги, не имеющие достаточного объема ресурсов и компетенций, могут, с учетом взаимного сотрудничества, получать эти ресурсы и компетенции, создает преимущества как для каждого участника, так и для сообщества в целом. Увеличение числа участников

образовательных событий в экосистеме и количества связей («сплоченности») между ними напрямую влияет на эффективность взаимодействия и определяет уровень их профессионального развития, что приводит к накоплению социального и интеллектуального капитала в экосистеме.

Мы применили к пониманию развития экосистемы неформального педагогического образования метод аналогии в русле концепции развития социального капитала и предположили, что в ней могут действовать закономерности, схожие с законами инновационных экономических систем информационного общества (ИЭС). ИЭС – это сообщество (имеющее как формальный, так и неформальный характер взаимоотношений между его участниками – сильные и слабые связи), выступающее катализатором кооперации участников для обмена, распространения и распределения знаний и других ресурсов, а также их трансформации [282] Целью инновационной экосистемы является поддержка и продвижение новшеств.

Движущей силой развития экосистемы педагогического образования являются потребности участников в наращивании своей конкурентоспособности (профессионализма) и усилия поставщиков образовательных услуг по их продвижению (программ повышения квалификации и пр.). Однако в информационной экономике борьба за клиента (института или платформы – без разницы), за его внимание является определяющей в маркетинговых стратегиях, поэтому традиционные игроки на пространстве непрерывного профессионального образования проигрывают сетям и платформам. Педагог становится «профессионально одиноким» в лавине обрушивающейся информации.

Педагогическое образование способно стать саморегулирующейся экосистемой при условии выхода профессиональных сообществ в разряд ключевых звеньев экосистемы, обеспечивающих ее «здоровье». Именно они становятся инициаторами образовательных событий по наращиванию профессиональных компетенций, формированию навыков педагогов в новых функциях в ответ на сигналы от стейкхолдеров: государства, вузов, работодателей, родителей. Вслед за

законами ИЭС мы рассматриваем топический аспект экосистемы, аспект социального капитала и аспект интеллектуального капитала.

Топический аспект экосистемы: институты (вузы, школы, центры дополнительного образования и т. п.), сообщества практиков (клубы, команды, ассоциации и т. д.), платформы (образовательные интернет-платформы, агрегаторы конкурсов и т. д.), городские пространства (кванториумы, технопарки, экопространства и пр.).

Аспект социального капитала экосистемы: связи между участниками, статусы, роли участников; лидеры, авангардные группы - инициаторы образовательных событий в экосистеме.

Аспект интеллектуального капитала экосистемы: образовательные события (курсы, конкурсы, конференции, форумы, митапы и т. д.) в области

- инженерно-технологического образования по международным стандартам (STE(A)M, CDIO, Worldskills и др.), стандартам НТИ;

- непрерывного педагогического образования по компетенциям будущего.

Динамическая модель развития 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. Отдельные участники и авангардные группы могут на следующей фазе выступать инициаторами новых образовательных событий и развивать экосистему в нелинейной логике. Заметим, что отдельные участники экосистемы могут развиваться по своей логике, конкурировать или сотрудничать друг с другом, инновации, проекты могут зарождаться и умирать, усиливать разнообразие и устойчивость системы или вести ее к разрушению.

Устойчивость сети обеспечивают реально действующие 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 предполагаем по аналогии с биологическими и экономическими экосистемами, что разнообразие усиливает потенциал эволюции в системе, поэтому так важна дифференциация всех игроков сети по компетенциям, функциям и ролям.

Нами выделены критерии описания динамики субъектов и сообществ неформального образования и преобразованы в коэффициенты, позволяющие математически описать модель развития педагога в профессиональном сообществе как развивающейся экосистеме:

1. Коэффициент лидерства ($k_{л}$) – количество участников (R) с ролями «мастер», «наставник», «эксперт» в отношении ко всем членам сообщества (K)

$$k_{л} = \frac{R}{K}$$

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

$$k_{пр.} = \frac{p}{K}$$

3. Коэффициент плотности сети (D) – определяется количеством взаимных связей от общего числа потенциально возможных

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

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

$$k_{див.} = \frac{a}{K}$$

5. коэффициент варибельности лидеров ($k_{\text{вар}}$) – отношение перспективных компетенций (C), функций (F) к числу лидеров сети (выступающих в ролях «мастер», «наставник», «эксперт»), ими обладающих (L)

$$k_{\text{вар.}} = \frac{C + F}{L}$$

Такая динамическая модель позволяет разрабатывать управленческие решения на уровне университета, заинтересованного в вовлечении работодателей в процесс педагогического образования в разных позициях: не только экспертов (что уже достаточно часто встречается в процедурах итоговой государственной аттестации выпускников), но и в позиции мастера, наставника на всем протяжении образовательного процесса. В нашем опыте успех приносило такое взаимодействие с профессиональными сообществами (Союз творческих учителей, Ассоциация молодых педагогов и др.), в котором опора происходила не на формально-административное соглашение между организациями, а на социальный капитал от неформального взаимодействия в совместных городских проектах (профессиональных конкурсах, форумах, переговорных площадках и т. д.).

Позиция университета в «обществе знания», активно изменяющего среду вокруг себя, в нашем случае — педагогического университета как драйвера изменений в системе образования региона, соотносится с концепцией предпринимательского университета. Предпринимательское поведение организации связывается исследователями с преодолением ресурсных ограничений в трех сферах: генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику — путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой [117, С.6]. Эти трансформации необходимы университету для преодоления дефицита в информации, финансах и кадрах. Последнее особенно актуально для педагогических университетов, испытывающих дефициты в молодых преподавателях, владеющих современными технологиями онлайн-обучения в силу старения профессорско-преподавательского состава [63] и сложившейся практики академического инбридинга [4]. Т. н. предпринимательский университет по

терминологии С. Р. Филоновича, Г. Н. Константинова является узлом образовательной экосистемы, поскольку он рассматривает свое окружение как источник кадровых ресурсов, информации, как пространство для распространения своего влияния, результатом которого является продвижение имиджа университета, как драйвера изменений в экосистеме образования [117]. Все это преодолевает феномен закрытости университетского образования, часто именуемого «башней из слоновой кости».

Проектирование стратегии регионального педагогического университета должно происходить в переговорах с другими участниками экосистемы и исходить из общего образа будущего системы образования в регионе. Этот образ имеет ценностно-прогностическую функцию и приводит к прояснению планируемого в ближайшей перспективе результата: формирование когорты агентов изменений — педагогов с опережающими компетенциями (более подробно об управлении открытыми педагогическим образованием см. в п. 3.4.).

Выбор траектории движения самого обучающегося (педагога) в открытой системе педагогического образования зависит от множества факторов, в том числе случайных, он принципиально не может быть описан математически, поскольку, хотя, с одной стороны, выбор траектории ограничен достаточно устойчивыми структурами-аттракторами в среде, с другой стороны – в выборе, как акте свободы, всегда присутствует не только механизм адаптации, но и аккомодации – приспособления среды к своим целям.

Компетенции и функции не представлены будущему педагогу в книжном виде, они явлены ему во взаимодействии с носителями этих компетенций, функций. Встреча происходит в формате образовательного события, имеющего личностный смысл для участников [157]. Среди событий, расширяющих возможности сотрудничества субъектов экосистемы педагогического образования в территории становятся наиболее востребованными те из них, в которых:

- выясняются притязания педагогов на принятие на себя той или иной роли (позиции);

- учитывается опыт педагогов в области экспертной деятельности, наставничества, обучения других;
- в сеть вовлекаются участники с разным опытом и статусом: школьники психолого-педагогических, инженерно-технологических классов, студенты и преподаватели вузов, учителя и педагоги дополнительного образования, профессионалы непедагогического профиля, готовые участвовать в роли наставников, экспертов и др.;
- содержание событий предполагает совместную деятельность (в т. ч. совместное проектирование событий), разворачивающуюся в будущее педагогической профессии;
- события завершаются (или сопровождаются) рефлексией профессиональной деятельности участников;
- взаимодействие участников строится по модели распределенного лидерства на основе принципов уважения, доверия и ответственности за общее дело.

Большинство из обозначенных условий было доказательно апробировано в проекте “Хакатон для новой школы”, описанном в п. 3.1. На этапе доработки модели нам было необходимо проверить применимость первого условия — выбора педагогом роли, так был спроектирован открытый профессиональный методический турнир. Профессиональный турнир предполагал открытую виртуальную среду обмена разработками и получения их экспертной оценки, в которой каждый мог выбрать, с какой ролью войти в турнир – мастера или эксперта. Как показала апробация, среди педагогов в качестве участников-мастеров приняло участие 28 учителей: учителя информатики, математики, физики, педагоги дополнительного образования (в т. ч. негосударственного сектора), 9 участников заявили на роль эксперта (в т. ч. учителя, директора образовательных организаций, руководитель городского методического объединения учителей технологии, преподаватель вуза). Каждая разработка получила экспертную оценку как «экспертом-любителем», так и «научным экспертом» из числа преподавателей инженерных и педагогических университетов. При наличии расхождений в оценке

работ экспертами от вуза и от общеобразовательных организаций оказалось, что относительно разработок-лидеров мнения совпали. Это свидетельствует о применимости условия волеизъявления на занятие той или иной роли педагогом при проектировании образовательных событий.

Важной информацией в процессе теоретического кодирования стала мотивация учителей выступить в той или иной роли: *«Мы накопили уже много разработок, хотелось бы получить оценку»*, *«Экспертная роль почетная»*. Однако нам не удалось получить такой же эффект взаимодействия участников с разными ролями, как в педагогическом хакатоне для новой школы. Методический турнир предполагал возможность виртуальной коммуникации между экспертом и разработчиком, однако ей воспользовались менее 10% экспертов. Обратная связь от участников показала, что виртуальное общение представляет определенный барьер: *«мы не знакомы лично, как-то странно обсуждать работу заочно»*.

Завершение цикла моделирования в виде рефлексии привело участников проекта к решению тиражировать новое гуманитарное знание в широком профессиональном сообществе. В постнеклассической методологии новое теоретическое знание верифицируется применимостью, однако критерии БК должны быть реализованы и на этом цикле: применение модели (верификация) также должно происходить в сообществе (консенсуально и коммуникативно), учитывать культурные особенности как самого сообщества, так и культуры проектирования в нем, предполагать определенную условность (квазиреальность), она должна вписываться в контекст событий.

Для выполнения вышеобозначенных нами критериев для верификации модели мы разработали кейс для команд на III Красноярском педагогическом хакатоне с целью исследования применимости модели в муниципальном масштабе через ее общественно-педагогическое обсуждение (Приложение Н).

Опыт применения показал, что постановка проблемы близка участникам, 4 команды участников со всей России (от Москвы до Владивостока) решали кейс и предложили 3 оригинальные модели создания сообществ: образовательное сообщество с авангардной группой магистрантов (см. Приложение П),

просветительский проект для учителей физико-математического и инженерно-технологического профиля с заинтересованными работодателями предприятий региона, и клубный образовательный формат сообщества педагогов детских садов и дополнительного образования детей на основе инженерно-технологического творчества.

Рефлексия участия четырех команд в решении нашего кейса подняла проблему внутренней мотивации педагогической деятельности: остаются и продуктивно работают в педагогической профессии те, кто получает удовольствие от творческой стороны профессии, от профессионального развивающего общения, именно это, а не материальное стимулирование (хотя оплата является в определенной мере поддерживающей, как аналог признания со стороны государства, руководства), обеспечивает устойчивую мотивацию к неформальному педагогическому образованию, как мы это обнаружили во время стажировки в Академии последипломного образования г. Обермархталь (ФРГ), или как это происходит в Академии сингапурских учителей [122, С. 190-191].

В итоге после абстрагирования модели от принадлежности к локальному сообществу педагогов инженерно-технологического образования, а также учета закономерностей открытого педагогического образования, выявленных в ходе реконструкции инновационного опыта и ситуационного анализа по методу обоснованной теории (см. п. 2.2.), доработанная нами динамическая модель открытого педагогического образования представлена следующим комплексом моделей-прототипов, связанных несколькими равнозначными сценариями:

1. *Перспективная функционально-ролевая модель*: представляет собой многовекторную модель-аттрактор педагогического образования личности в виде набора ролей, функций и компетенций опережения (см. рис, где K_1-K_n , $\Phi_1-\Phi_n$ – обобщенные компетенции и функции опережения, проектируемые для каждого прецедента).
2. *Динамическая модель развития экосистемы педагогического образования*: описывает образовательное пространство, задаваемое педагогами-носителями ролей, функций и компетенций опережения,

связями между членами локального профессионального сообщества и проектами в экосистеме (см. рисунок 8 и коэффициенты K_l , $K_{вар}$, $K_{див}$, $K_{пр}$, D).

3. *Событийная модель педагогического образования личности:* описывает дискретный, нелинейный, направленный в будущее процесс прохождения событий, значимых для восходящего движения к самоорганизуемой педагогической деятельности (см. рисунок 4).
4. *Сценарии встречи с профессиональным сообществом с позиции личности:* «Наблюдатель» «Участник», «Мастер», «Наставник», «Эксперт».

Сценарий – метод описания будущего, позволяющий сократить бесконечное число случайностей до конечного числа наиболее вероятных ситуаций, тем самым сделать их управляемыми.

Применение сценариев в постнеклассической парадигме отличается тем, что они, с одной стороны, вскрывают риски (а не скрывают, как прогнозы), с другой стороны, в отличие от классического сценирования, не присваивают сценариям маркеров «позитивного», «негативного» и «умеренного» в зависимости от приближения к желаемому результату. На рисунках 9 и 10 приведены сценарии развития событий для выбора ролей «Участник» и «Мастер». Остальные сценарии приведены в Приложении Р.

Управление сценариями, предвидение рисков – задача педагогического университета. Разработанные нами стандарты взаимодействия университета и базовых школ позволяют прогнозировать результативное проживание событий открытого педагогического образования личностью.

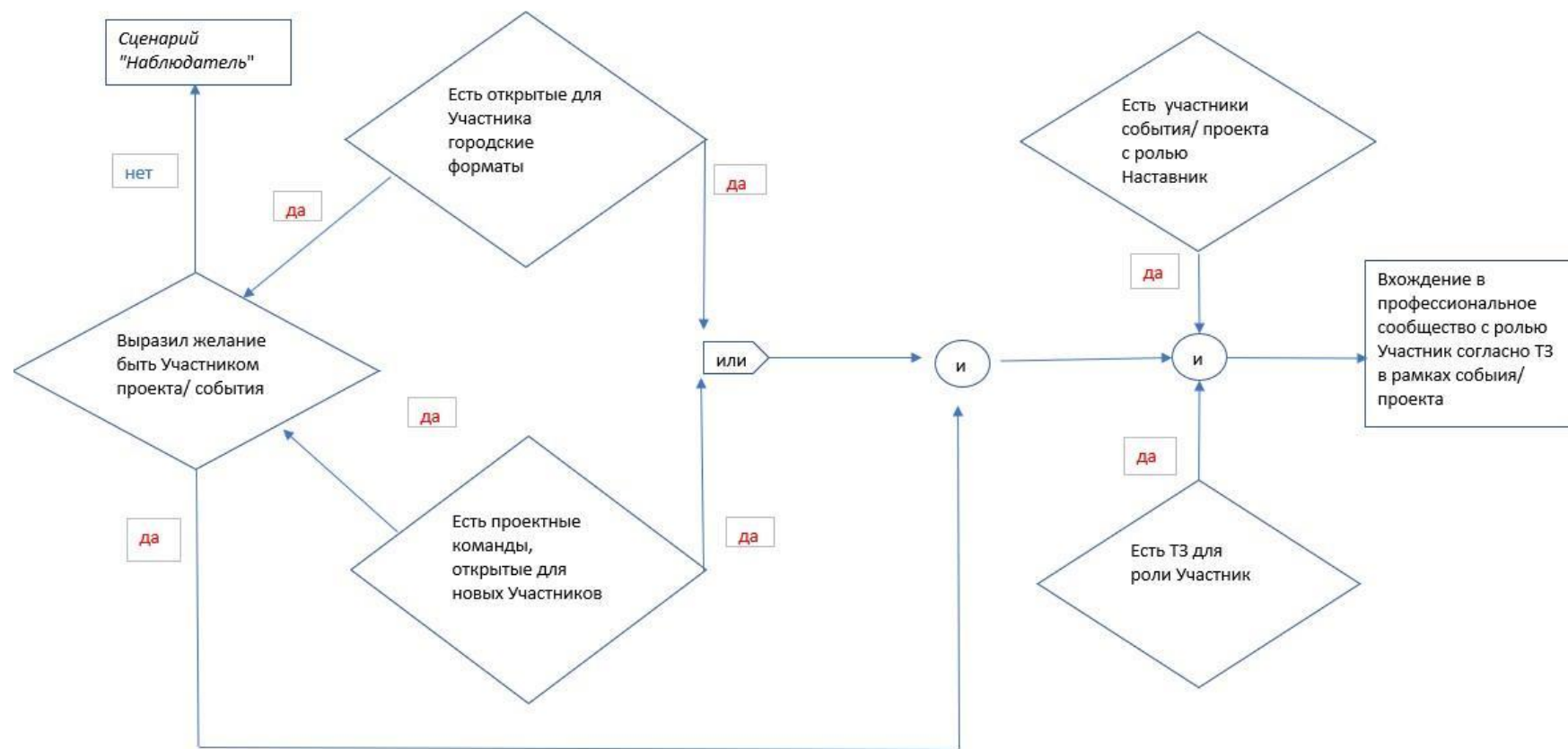


Рисунок 9. Сценарий встречи с профессиональным сообществом в роли «Участник»

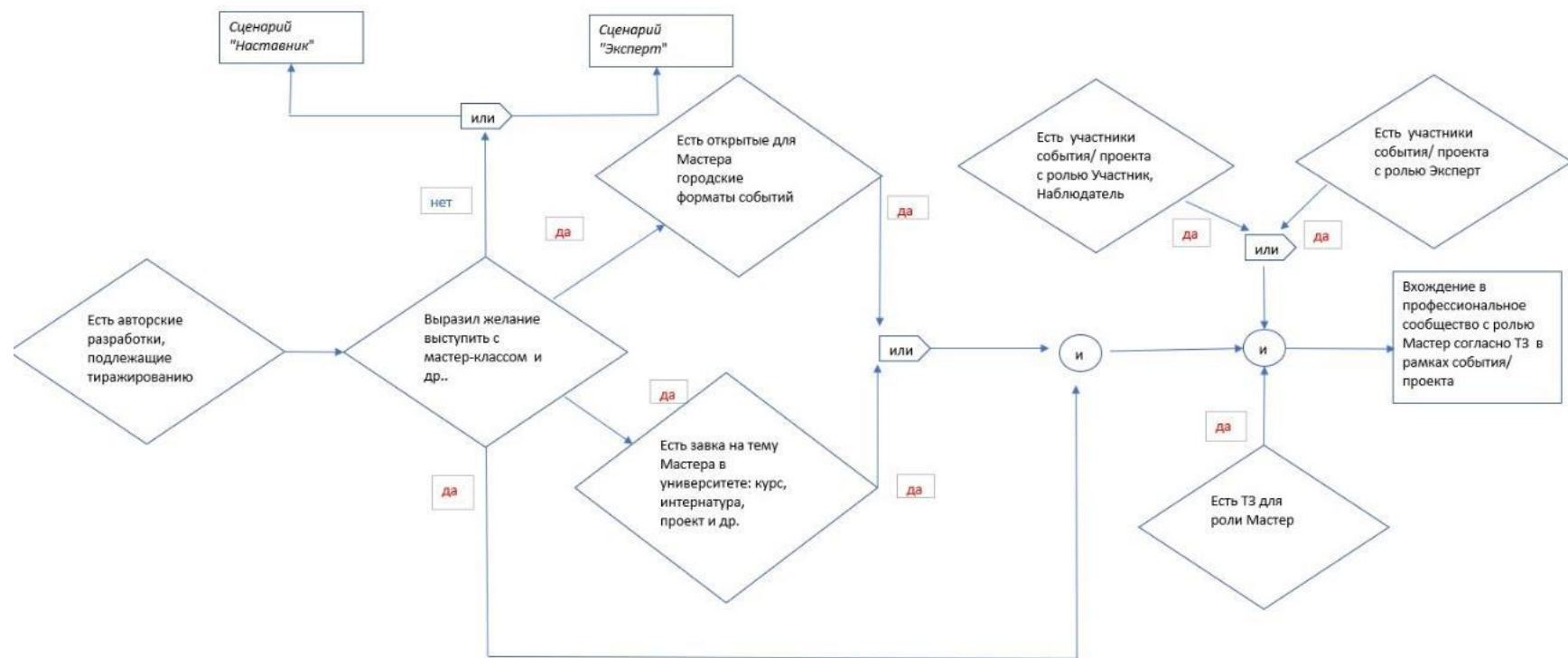


Рисунок 10. Сценарий встречи с профессиональным сообществом в роли «Мастер»

Таким образом, мы можем сделать вывод о специфических чертах моделирования педагогического образования в современных социокультурных условиях, если придерживаться постнеклассической парадигмы в исследовании:

- моделирование является неотъемлемой частью конкретно-научного уровня методологии исследования педагогического образования в постнеклассической парадигме и имеет функцию изучения открытых систем и нелинейных процессов в нем на динамических моделях-заместителях в реально разворачивающемся исследовании и/или проекте;
- моделирование 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;
- особую роль в исследовании педагогического образования методом моделирования играют модели-аттракторы, содержащие описание компетенций и функций опережения, а также динамику ролевой позиции развивающегося в образовании педагога, задающие вектор движения в будущее;
- результатом моделирования является комплекс динамических нелинейных моделей открытой системы педагогического образования и связывающих их сценариев восходящего движения личности

(будущего) педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности.

Сценирование показывает возможность достижения планируемых результатов педагогического образования практически каждым его субъектом, в свое время, в своем темпе, в своей конфигурации ролей. Критерии оценки результативности практик должны дать университету информацию о системе координат приложения усилий по взаимодействию с системой образования в регионе для создания благоприятных условий незавершаемого нелинейного движения своих студентов и выпускников к авторской самоорганизуемой деятельности.

3.3. Оценка результативности локальных практик открытого педагогического образования в постнеклассической методологии

Открытое педагогическое образование как открытая система функционирует в виде локальных практик, которые могут стать прецедентами на основе мнений заинтересованных сторон – субъектов открытого педагогического образования. 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.

Оценка результативности локальных практик открытого педагогического образования позволит нам доказать применимость нового знания о закономерностях и принципах проектирования педагогического образования как открытой социокультурной системы и разворачивающегося в ней нелинейного процесса с позиции личности педагога.

Результат педагогического образования в гуманитарной исследовательской программе 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. Тогда можно предположить, что **критериями результативности** выступают для каждого из субъектов следующие критерии:

Критерий 1. Появление признаков способности *студента* к самоорганизуемой педагогической деятельности.

Целью самоорганизации является овладение главным инструментом педагогической деятельности - способами (пере)проектирования и реализации авторской модели педагогической деятельности в постоянно меняющихся социокультурных условиях.

Признаками самоорганизации (будущего) педагога являются **субкритерии**:

- 1.1. переход от задачного к проблемному типу анализа педагогической действительности,
- 1.2. разработка проекта по разрешению проблемы на основе надситуативной (опережающей) логики,
- 1.3. привлечение личностных ресурсов и социального капитала организаций, профессиональных сетей для его реализации,
- 1.4. рефлексия успешности проекта и принятие обоснованных решений в области профессионального и личностного развития.

Нелинейный процесс восхождения к самоорганизуемой педагогической деятельности связан со сменой субъектной позиции от наблюдателя чужого проекта через участие в проектах к разработке авторского проекта и приобретения статусов наставника, мастера, эксперта в профессиональном сообществе. Позиционная динамика – движущая сила и результат нелинейного самоорганизуемого движения, она совершается в момент принятия роли, что приводит к актуализации нового типа профессионального мышления: надситуативного и проблемного.

По логике обоснованной теории мы искали обоснование в имеющихся исследованиях: так в психологической теории известны исследования д.пс.н. Кашапова М. М., где эти характеристики также определяют максимальный уровень развития профессионального мышления. Протекание процесса профессионального мышления рассматривается при этом на двух уровнях: «ситуативном и надситуативном, являющихся полюсами континуума уровней мышления:

- при ситуативном типе мышления рассмотрение проблемной ситуации носит эмоциональный характер, является тактическим действием, а не стратегической программой преобразования;
- при надситуативном типе мышления рассмотрение проблемной ситуации характеризуется стремлением профессионала выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом, является стратегическим направлением деятельности» [109, С. 64].

При изучении характеристик профессионального мышления учителей было доказано в исследованиях М. М. Кашапова, Е. В. Шубиной, И. В. Серафимовича и Т. В. Огородовой [109, 272], что «при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью на саморазвитие, творчество», а также отмечена зависимость уровня проявления надситуативности от стадии профессионализации: она имеет в целом линейный характер, на стадиях начала вузовского обучения и на переходе от стадии адаптации к стадии развития (молодые учителя) происходит «всплеск»

характеристик надситуативности, однако уровень проблемности выше у зрелых учителей.

Исследования А. А. Орлова связывают становление надситуативности (стратегичности) с аксиологической направленностью мышления педагога «стратегическое мышление позволяет надситуативно, системно, прогностически анализировать ситуацию, избегая педагогических ошибок». «При анализе педагогической ситуации и вычленении задачи именно ценностные ориентации учителя лежат в основе поиска смысла как разумного основания прогнозирования результатов профессиональной деятельности, ориентированной на обучение, воспитание и развитие ученика». «Способность учителя к со-бытию, со-переживанию, со-чувствованию, объединяя интуицию, прошлый опыт, профессиональные знания, этические позиции и личностные качества педагога дает возможность описать и понять ситуацию, определить цель деятельности (задачу) и предвосхитить полученные результаты» [163, С.5].

Еще на этапе избирательного кодирования (таблица 18) мы выделили существенные характеристики мышления педагога, проявляющего признаки самоорганизуемой деятельности на основе первичных кодов в интервью.

Таблица 18 – Примеры кодов-признаков самоорганизуемой педагогической деятельности

	Избирательное кодирование	
	<i>Проблемный подход в анализе педагогической деятельности</i>	<i>Надситуативность в решении проблемы</i>
Коды	«Как все-таки делать урок?»	«Магистратура дала возможность смотреть, как эксперт, под другим углом, чтобы определять качество содержания, образовательного процесса, склоняла наше мышление к оценке»
	«У меня теперь вопрос: если ребята делают группой проект, как оценивать? И надо ли вообще групповые проекты?»	«Хакатон сильно помог, мы смогли командой работать с заданиями, там один учитель не сможет подготовить»
	«Дети же другие, молодежь другая, даже дошкольникам неинтересно учить буквы по карточкам»	«Возможность видеть процесс объемно»

Для системного представления критериев результативности концепции открытого педагогического образования необходимо принять во внимание позицию преподавателя.

Критерий 2. В оценке результативности открытого образования педагогического образования - **переход преподавателей от стратегии преподавания к стратегии содействия образованию личности**, которая заключается в признании приоритета учения над обучением, и создания условий для становления авторского стиля педагогической самоорганизуемой деятельности.

Критерий 3. В отношении **коллективного субъекта** – учебно-профессионального сообщества критерием результативности открытого педагогического образования становится **появление нового практикосообразного педагогического знания, 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.

Способом доказательства результативности концепции открытого педагогического образования нами определен т. н. рекурсивный способ [70], т. е. присутствие в реконструируемом опыте фактов, подтверждающих категории, полученные путем сравнения кодов интервью и ситуационных карт прецедентов. Еще А. С. Макаренко, обосновывая нелинейный характер педагогического процесса утверждал: *“Основанием для педагогического закона должна быть индукция цельного опыта. Только цельный опыт, проверенный и в самом его протекании и в результатах (“проверка на сопротивление”), только сравнение цельных комплексов опыта может представить нам данные для выбора и решения”*[136]. Эти данные (факты) будут изыскиваться в реконструкции целостного опыта реализации практик открытого образования: включенной педагогической интернатуры, проектной магистратуры, внеучебной инициативной практики «Стажер-исследователь», лаборатории в базовой школе университета,

педагогическом клубе (см. проявление критериев в локальных практиках в Таблице 19).

Таблица 19 – Матрица проявления критериев результативности в локальных практиках открытого образования

Локальные практики	Критерии, субкритерии						
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	3.
Включенная пединтернатура	X	X	X	X		X	
Проектная магистратура		X	X	X			
Стажер-исследователь		X			X		
Лаборатория в базовой школе	X	X	X				X
Педагогический клуб						X	

Обратимся к фактам обнаружения вышеобозначенных признаков у различных субъектов, включенных в локальные практики открытого педагогического образования.

При реализации проекта **«Включенная педагогическая интернатура»** с 2013 по 2021 год регулярно поднимался вопрос о ее эффективности по сравнению с традиционной практикой в отношении качества подготовки, соответственно этот проект был сравнительно больше других оснащен мониторинговыми процедурами (запуск проекта описан в п. 3.1.). Не все программы к 2016 году перестраивали образовательный процесс на старших курсах в сторону удлинения непрерывной

практики и обеспечения условий для становления готовности к выполнению трудовых действий и адаптации к работе в классе и педагогическом коллективе. В максимально развернутой форме – форме регулярной гуманитарной практики сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями по поводу становления у студентов старших курсов саморегулируемой профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом, включенная педагогическая интернатура выглядит следующим образом (рисунок 11):



Рисунок 11. Деятельностная структура включенной педагогической интернатуры

Особенно ярко проявились в этой практике **надситуативность и проблемность мышления студентов-интернов** (субкритерии 1.1. и 1.2.). Мы предположили, что ситуационные задачи являются моделью профессиональной реальности и позволяют выявить готовность выпускников к выполнению определенных (соотнесенных с ситуационной задачей) трудовых действий в задачном или проблемном подходе, в ситуационной или надситуативной логике. Задачи были соотнесены с четырьмя трудовыми действиями в соответствии с принятыми решениями на координационном совете педагогической интернатуры

КГПУ им. В. П. Астафьева в отношении оценки готовности интернов к профессиональной педагогической деятельности. Пример ситуационной задачи на первые два трудовых действия для образовательной программы по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Математика» приведен в Приложении С.

Наблюдение и оценка экспертами проходили на 4 подгруппах по 12 человек в каждой, две из которых включали выпускников бакалавриата, прошедших интернатуру (будущие учителя истории, математики), две – имеющих традиционную практику (начальных классов и русского языка, русского и иностранного языка). Основные профессиональные образовательные программы отличались не только длительностью пребывания бакалавров на базах образовательных организаций (интерны имели возможность до непрерывной производственной практики, одинаковой по длительности на всех программах (ноябрь-февраль), посещать два раза в неделю базу практики: сентябрь-октябрь и далее март-апрель). Программы, имевшие в своей структуре интернатуру, включали также поддерживающие курсы по выбору, которые проводились во время рассредоточенной интернатуры, согласованные выпускные квалификационные работы со школой, а также с разной степенью интенсивности проводимые преподавателями рефлексивные встречи с интернами по решению возникающих у них проблем как в методической, так и в психолого-педагогической плоскости. Организационная схема включенной педагогической интернатуры как регулярной практики приведена на рисунке 12.

При анализе ситуационных задач, выносимых на междисциплинарный экзамен разными образовательными программами бакалавриата проектной группой разработчиков проекта включенной интернатуры, были отобраны типичные ситуационные задачи, встречающиеся во всех профилях, и выделены общие критерии оценки их решения выпускником, соотнесенные с требованиями профессионального стандарта педагога (см. таблицу 20).

Выпускной курс бакалавриата						
6 (8) семестр	7 (9) семестр	8 (10) семестр				
Выбор образовательной организации (ОО), согласование индивидуального плана интернатуры, оформление договора о целевом обучении*	Выполнение обязанностей учителя/воспитателя 2-3 дня в неделю под руководством наставника	Выполнение обязанностей учителя/воспитателя 6 дней в неделю под руководством наставника	Трудовые пробы в режиме супервизии (при трудоустройстве*)	Квалификационный экзамен на ключевые трудовые действия	Портфолио	Учет результатов на итоговом государственном экзамене
Участие* в Фестивале интернов, краевом конкурсе «Учитель, которого ждут», Федеральном интернет-экзамене бакалавров и т. п.						
Практический семинар на базе образовательной организации (участие)						
Получение технического задания на ВКР	Предпроектное исследование (курсовая работа), согласование проекта ВКР	Реализация проекта ВКР	Защита проекта ВКР перед педагогическим Коллективом	Отзыв на ВКР от ОО.	Защита ВКР	
Научно-методический семинар на базе выпускающей кафедры (участие)						
Консультирование в Центре сопровождения трудоустройства и карьеры вуза, встречи с работодателями, выполнение условий договора о целевом обучении и т. д.					Трудоустройство выпускника	
Самостоятельная работа интерна в информационно-деятельностной среде интернатуры (виртуальном пространстве профессиональной и методической поддержки)						

*- вариативно

Рисунок 12. Организационная схема включенной педагогической интернатуры

Результаты экспертной оценки, таким образом, представляют собой анализ частоты проявления способности к выполнению трудового действия выпускниками при решении той или иной ситуационной задачи.

Таблица 20 - Решение ситуационных задач на государственном экзамене бакалавров (2016 г.)

Критерии оценки готовности к профессиональной педагогической деятельности	Ключевое трудовое действие (ТД)/ характеристика трудовой деятельности	Выпускники, прошедшие педагогическую интернатуру		Выпускники, не прошедшие педагогическую интернатуру	
		ОПОП 1	ОПОП 2	ОПОП 3	ОПОП 4
Владеет предметным содержанием и методикой преподавания, не допуская грубых ошибок	ТД в рамках трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования/основного общего образования»	9/12	10/12	12/12	12/12
Способен спроектировать урок в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования/основного общего образования	Планирование и проведение учебных занятий, формирование универсальных учебных действий	12/12	6/12	2/12	1/12

Продолжение таблицы 20

Критерии оценки готовности к профессиональной педагогической деятельности	Ключевое трудовое действие (ТД)/ характеристика трудовой деятельности	Выпускники, прошедшие педагогическую интернатуру		Выпускники, не прошедшие педагогическую интернатуру	
		ОПОП 1	ОПОП 2	ОПОП 3	ОПОП 4
Способен разработать тактику организации индивидуального подхода в рамках преподаваемого предмета для конкретного обучающегося в соответствии с особенностями его развития	Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка	8/12	7/12	5/12	2/12
Владеет достаточным диапазоном паттернов профессионального поведения, чтобы решать проблемы дисциплины на уроке	Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной); Соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики	10/12	4/12	1/12	0/12

Интерес представляет не только объективно более успешное решение профессиональных задач выпускниками-интернами, но и само качество решения ситуационных задач: выпускники, не прошедшие интернатуру, редко воспринимали задачу как реальность, в которой надо действовать, поэтому, видимо, их ответы носили формальный характер, например, «надо убедить / замотивировать / организовать детей, чтобы слушали».

Способность к самоорганизации актуализируется в моменты, связанные с выбором, значимым для будущего. Принятие решения о своем профессиональном будущем – яркий признак активирования этой способности. Здесь отражается **субкритерий 1.4. — рефлексия успешности проекта и принятие обоснованных решений в области профессионального и личностного развития.**

Обратимся к данным, которые отражают, насколько включенная педагогическая интернатура повлияла на намерения трудоустройства по профессии. Так, в 2014 году среди третьекурсников только 36% собирались связать свою трудовую деятельность с получаемой профессией, а в 2016 году - уже 56% этих выпускников, при этом пятикурсники с двойным профилем опережают четверокурсников с одним профилем на 18%, что, на наш взгляд говорит о большей устойчивости их жизненных планов в отношении педагогической деятельности.

В целом с момента запуска педагогической интернатуры идет положительная динамика трудоустройства по специальности: по данным Центра трудоустройства и карьеры выпускников КГПУ им. В. П. Астафьева 35% в 2013, 42% — в 2014, 55% — 2015 г., 57% — на сентябрь 2016 г. Официальные показатели трудоустройства по сведениям Пенсионного фонда РФ – 80% в 2013 и 2014 гг. при 70%-м трудоустройстве за исключением магистров в целом по вузу в 2014 г., росте доли выпускников, оставшихся в регионе с 80% в 2013 до 91% в 2014 г.).

Сравнительный анализ намерений трудоустройства выпускников, проходящих и не проходящих интернатуру, был осуществлен на основе результатов анкетирования. В анкетировании на доступной добровольной выборке приняли участие 110 интернов, что составляет 42,3% от общего количества интернов в 2015-2016 учебном году и 26% от числа опрошенных выпускников (всего 416 респондентов).

Анализ данных анкетирования показывает незначительное отличие процента высокомотивированных (38,3% у практикантов и 40,9 % у интернов, однако в целом процент тех, кто готов связать свое будущее (хотя бы и на первое время) с педагогической профессией у интернов выше на 4%) (см. рисунок 13).

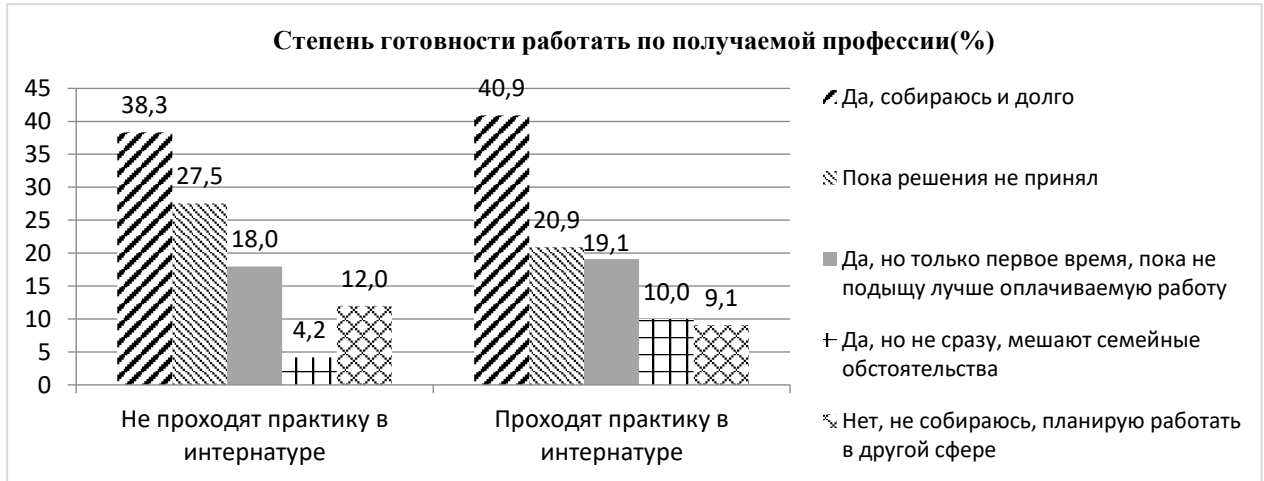


Рисунок 13. Результаты анкетирования выпускников о намерениях работать по профессии 2016 г.

При этом мы выявили большую удовлетворенность отношением наставников на базе прохождения практики у интернов, нежели у практикантов, где еще не внедряется модель интернатуры (рисунок 14).

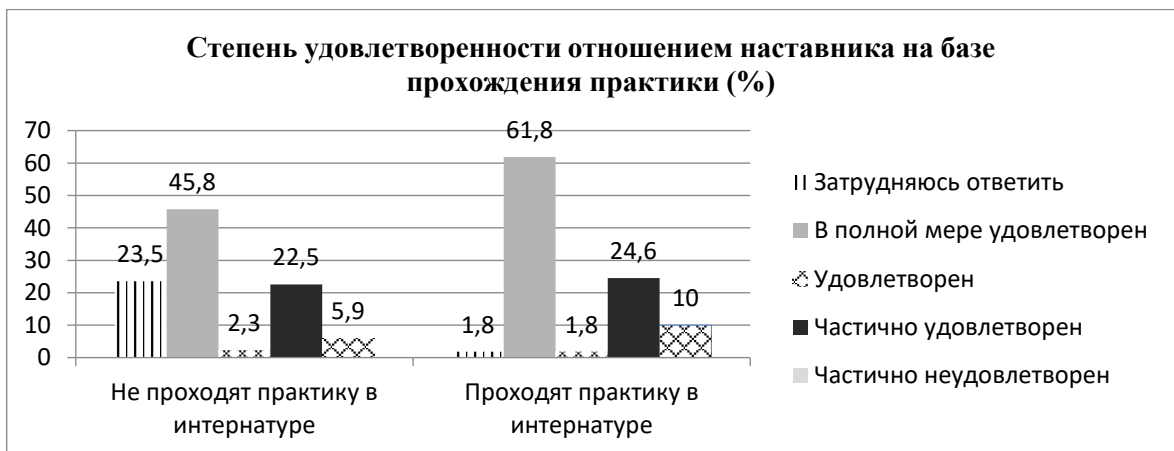


Рисунок 14. Результаты анкетирования выпускников об отношении наставников 2016 г.

Из фокус-интервью студентов того времени можно получить данные (коды), свидетельствующие о позитивном влиянии педагогической интернатуры на формирование профессиональных планов интернов: «Придя работать в школу, видишь результат», «Хочу пойти работать с детьми с умственной отсталостью», «Охота воспитывать молодое поколение», при этом у части

интернов фиксировалось и более обоснованное отрицательное решение: «С маленькими детьми точно работать не пойду». Полный гайд фокус-группового интервью приведен в Приложении Т.

Преподаватели также считают влияние интернатуры на сформированность профессиональных планов значительным, поскольку «Это способ найти рабочее место», «Интернатура помогает осознать что "творчество - это не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика, помогает сформировать у них установку в каждом конкретном случае школьной жизни выходить за рамки нормативной деятельности и осуществлять поиск нетрадиционных способов решения учебно-воспитательных проблем», «Влияет 100%. Так как школа заинтересована в молодых кадрах и во время интернатуры присматривает себе кадры». Все ответившие признают необходимость интернатуры, поскольку она дает «погружение в профессиональную реальность, возможность "пробы" будущей профессиональной деятельности за счет долговременного погружения и более заинтересованного отношения со стороны учреждений-баз интернатуры, возможность адаптироваться в трудовом коллективе», «Переход из социальной группы «студенчество» в социальную группу «учительство», проходит более плавно и результативно без стрессовых ситуаций для студентов».

По дневниковым записям при оценке результативности включенной педагогической интернатуры мы выявили уникальный кейс интерна – будущего учителя информатики Николая, который не испытывал вообще желания работать в школе до педагогической интернатуры. Командная работа учителей-наставников, преподавателей информатики в вузе, администрации школы помогла разработать ему свой авторский проект школьного медиацентра и в итоге – получить двухлетний опыт преподавания в этой школе после окончания вуза. Отзывы Николая свидетельствуют о решающем значении позитивного опыта работы с ребятами в медиацентре, об удовольствии от разработки курса по школьному радио при наставничестве как со стороны вуза, так и школы. Так мы видим факты, которые отражают **субкритерий 1.3.** результативности практик открытого

образования - **привлечение личностных ресурсов и социального капитала организаций, профессиональных сетей для реализации проекта, разработанного для решения проблемы.**

Переход от полного отрицания своих педагогических способностей до восторга от успеха в педагогической деятельности стал возможен благодаря потенциалу профессионального сообщества школы – базы интернатуры. Для того, чтобы педагогическая интернатура была не просто стажировкой в трудовых действиях под руководством наставника, а приводила к погружению в воспитательную среду школы, позволила получить позитивный опыт вхождения в педагогический коллектив, проектная команда (под руководством автора диссертации) разработала несколько проектов, куда включались первоначально интерны. В этих проектах учителя и студенты находились в одной и той же точке разворачивания проекта, поэтому динамика позиций происходила у каждого, что предотвращало линейное (вертикальное) подчинение и пассивность студентов (см. в Приложении Ф отзыв директора школы по проектам педагогической интернатуры).

Мы увидели максимальное развитие субкритериев 1.2, 1.3. и 1.4. в реконструкции проектов по запуску локальных практик проектной магистратуры, которую проводили регулярно с академическими руководителями магистерских программ. Заметим, что педагогическая магистратура была проектами программ стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева в 2012-2016 гг. (автор диссертации – соруководитель проекта «Педагогическая магистратура для «Новой школы») и в новой программе 2019 – 2025 гг. (автор – координатор проектного офиса программы 2019-2020 гг.).

Проектная магистратура как практика – особый тип образовательных программ высшего образования, разрабатываемых по заказу организаций образования, социального обслуживания и др. В опыте автора диссертации – пакет магистерских программ, разработанных в годы подготовки диссертации с участием заказчика: «Воспитание и социализация обучающихся в образовательных организациях общего и среднего профессионального образования» (по заказу

Министерства образования Красноярского края), «Заместитель руководителя образовательной и социальной организации», «Управление инновациями в организациях социальной сферы» (с участием работодателей – муниципальных и краевых организаций социальной сферы). Все магистерские диссертации обсуждаются еще на этапе поступления в процессе собеседования по профессиональным компетенциям, затем обсуждается на выездных научно-исследовательских семинарах в организациях техническое задание на проект изменений в организации, проводится предпроектное исследование, разработка и внедрение в организации, публичная предзащита и уже в итоге – защита магистерской диссертации с отзывом от заказчика [151]. Гетерогенный состав, когда в одной группе учатся бывшие бакалавры и специалисты со стажем, не препятствует, а интенсифицирует процесс образования, в этот период мы наблюдали рост трудоустройства, смены мест работы как признак **субкритерия 1.4.** самоорганизации. Исследование показало позитивное влияние рефлексивных практик (ведения рефлексивного дневника, рефлексивных эссе, специального рефлексивного семинара) на становление способности к построению собственного образовательного маршрута [42].

Рефлексивный дневник, рефлексивное эссе и рефлексивный семинар (в виде дисциплины) – практики работы с учебным контрактом. Учебный контракт заключается на первой сессии проектной магистратуры, и, по сути, представляет собой не только учебный план формального образования по образовательной программе, но и индивидуальный самозапрос, самоказ на овладения теми или иными инструментами, технологиями, процедурами своей профессиональной деятельности. На рефлексивном семинаре на материале рефлексивных эссе происходит направляемое обсуждение динамики учения: субъективных и экспертных оценок процесса и результата педагогического (в апробации и — психолого-педагогического) образования. Из эссе выпускника программы: *«Но самое главное, что в связи с моим обучением у меня поменялся взгляд на мое будущее. Теперь я думаю не о том, сколько лет еще поработаю до выхода на пенсию, а о том, как изменится качество моей работы в связи с обучением,*

*и где еще, кроме своей основной работы, я смогу применить полученные знания» [42, С. 76]. В интервью с выпускницей бакалавриата и магистратуры П. отражается уточнение т. н. первоначального авторского замысла в процессе обучения как признак **субкритерия 1.3.** самоорганизации: «У меня была мечта, когда я еще хотела учиться в педде...я хотела свою книгу. Но потом это сузилось...теперь именно мою какую-то методическую разработку, которой еще нигде...и ее еще не придумали...».*

Наблюдаемая в жизненных кейсах нелинейность траектории педагогического образования наиболее ярко показывает его потенциал для становления самоорганизуемой деятельности в форме разворачивания авторского проекта и для магистров (**субкритерий 1.2. и 1.3.**). Интервью с выпускницей магистратуры Натальей, пришедшей в педагогическое образование из экономики, показывает, какую роль играет в данном случае проектная магистратура: «То, что я пришла за педагогическим образованием, я получила опыт проектирования. Вы нас научили. ... Я стала экспертом в частных детских садах, консультирую как экономист и эксперт по образованию, меня позвали.... будем разрабатывать образовательное событие для сети частных садов... Есть базовые навыки, (их) как мозаику могу собирать под заказ. Вот вы давали тетрадь проектировщика, мы на основе сделали свою для ребят».

Обоснуем далее необходимость проектирования специальных локальных практик открытого педагогического образования для преподавателей университета на примере практики «Педагогический клуб» и покажем ее результативность в отношении как преподавателей, так и в отношении их студентов.

Признаком **перехода к стратегии содействия** является **децентрация педагога в образовательном процессе, применение педагогических технологий поддержки самостоятельной деятельности обучающихся (субкритерии 2.1. и 2.2.)**. Как показали интервью с преподавателями – участниками проектов, особенно преподавателями методических дисциплин, способность увидеть ситуацию профессионального развития студента (аспиранта, молодого педагога и т. д.) – ключевой момент в этом процессе. Не все преподаватели-наставники смогли

преодолеть свои шаблоны в отношении того, какой должен быть урок, что и как должен говорить студент в ситуации демонстрации своих профессиональных компетенций (конкурс Worldskills Russia, Я-профессионал и т.д.), что приводило к уходу из проектов. Особенно тяжелой в данной ситуации является командная междисциплинарная работа. Способность видеть личность и профессиональный маршрут студента как целевой ориентир сотрудничества, в т. ч. с учителями школы, — признак децентрации преподавателя, соотношение участников проекта с разной степенью вовлеченности (между проявлявшими эту способность и не проявлявшими) — 30/70. Именно первые 30% и составляли группу преподавателей, развивающих практики открытого педагогического образования в КГПУ им. В. П. Астафьева в годы исследования. М. В.: *«После конкурса вижу теперь, даже ищу им преподавателя по психологии, надо развивать ораторские способности» (субкритерий 2.2.)*. Результативность командной работы видна 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.

Как мы увидели в реконструкции проектов, без специальной работы по межпредметному командообразованию, даже подготовка к профессиональным конкурсам и демонстрационному экзамену проводится специалистами по разным навыкам (информационным, ораторским, методическим и т. д.) *параллельно*.

П. С.: *«Проблему видно в методической части уроков. Информационные технологии освоили, а педагогический дизайн – страдает. Надо в паре с методистом делать уроки» (субкритерий 2.2.)*. В качестве результативной практики в части формирования способности к содействию как педагогической стратегии для преподавателей был спроектирован по инициативе автора диссертации и работал в течение 2-х лет **педагогический клуб** «Цифровой профессионал». В период бурного развития платформ и приложений, обеспечивающих проведение современного урока в интерактивных форматах, с элементами учебного исследования и учебного проектирования, овладение преподавателями-методистами такими технологиями в своем темпе и ритме не на

курсах, а по потребности, возникающей при подготовке к занятию со студентами, приносило синергетический, «взрывной» эффект. Каждую неделю выкладывался в электронную среду клуба в открытом доступе краткий материал с презентацией того продукта, который может получиться у преподавателя. Присоединение к клубу происходило в свободном режиме (в т. ч. дистанционно). Обсуждение в клубе происходило в течение 1-1,5 часов и практически всегда сопровождалось рефлексией успехов студентов, презентацией их разработок. Эпизодически, но все же, в клубе выступали студенты – победители чемпионатов со своими уроками, что позволяет отнести эту практику к открытому педагогическому образованию.

М. Б.: *«Мы даже преподавателям наши уроки показывали!»* В период пандемии руководитель этого клуба¹⁷ работал в режиме консультирования, что приносило позитивный эффект в сохранении качества преподавания именно методических дисциплин.

Для преподавателей, имеющих лаборатории, научно-внедренческие площадки в базовых школах, ведущих грантовые и государственные научные темы, принятие стратегии содействия будущим педагогам в становлении исследовательских компетенций долгое время ограничивалась темами курсовых и выпускных квалификационных работ, их регламентом начала и завершения, стандартами оформления. Преодоление этих рамок (для преподавателя как **показатель субкритерия 2.1.**) получилось во внеучебном проекте (теперь это регулярная нормативно-оформленная инициативная практика) – **«Стажер-исследователь»**. Руководитель стажировочной площадки выставляет в открытый доступ техническое задание на стажировку для самостоятельного выполнения студентом части большого исследовательского проекта, где описывает тему, вид работ (социологический опрос, психологическая диагностика, сбор данных в аппаратных исследованиях и пр.), количество часов занятости стажера в неделю, вид отчета (от таблиц до раздела в коллективной статье). Затем студенты заявляются на техническое задание и проходят согласование заявок у

¹⁷ К.п.н., доцент П.С. Ломаско

руководителя: оцениваются профессионально значимые качества и исследовательские навыки. По окончании стажировки проходит сертификация междисциплинарной командой экспертов, которые оценивают владение студентом исследовательским протоколом: понимание исследовательского вопроса, дизайна исследования, владение методикой сбора и обработки данных, способность интерпретировать результаты в рамках темы стажировочной площадки. Сертификат дает право на повышенную стипендию. Как правило, до сертификации доходит 55-60%, сертифицированы бывали от 50 до 80%.

Два показателя: *наукометрические показатели студентов и персонификация выбора площадки для стажировки* (не к своему научному руководителю, кафедре) свидетельствовали о преобладании процесса учения и становления у них способности к разработке авторского проекта в **надситуативной логике (субкритерий 1.2.)**. Так, в первом семестре 2020-2021 учебного года 72 студента подали заявки на участие в исследованиях, проводимых научными подразделениями КГПУ им. В. П. Астафьева (кафедрами, лабораториями, центрами технологического превосходства) на 34 стажировочных площадках (в 2019 году начинался проект с 4-х площадок). По итогам работы в течение семестра 44 молодых исследователя приняли участие в процедуре сертификации. Работы стажеров оценивала экспертная комиссия под председательством проректора по научной работе и внешнему взаимодействию. В состав комиссии вошли 20 преподавателей нашего вуза — представители всех институтов и факультетов. Среди 24-х студентов, получивших сертификат стажера-исследователя, были обучающиеся всех курсов бакалавриата и магистратуры. Как показал анализ, фиксировалось от 10 до 13 % ежегодно записывающихся студентов на стажировку не по своему профилю. В наукометрических показателях студентов по сравнению с периодами до внедрения этой практики произошел значительный позитивный сдвиг. Только за 2021 год стажерами были подготовлены 50 статей в сборниках конференций, индексируемых в РИНЦ, 7 статей ВАК (в соавторстве), 4 статьи WoS/Scopus (в соавторстве), вошли во временные научно-исследовательские коллективы 5-ти грантовых проектов.

Обсуждение экспертов после стендовых докладов стажеров-исследователей имеет важный обучающий эффект как в разделении среди профессорско-преподавательского состава ценностей и принципов современных гуманитарных исследований, расширения диапазона исследовательских методов и процедур, так и в плане обогащения междисциплинарной тематикой. Переход от позиционирования в обсуждении от вопроса «Чей это студент?» к позиционированию экспертной оценки: «Мне очень понравился тот, кто рассказывал о.../с темой...», - на авторской идее студента, что свидетельствовало о проявлении признаков децентрации (**субкритерий 2.1.**). Опрос подтвердил практически 100% позитивную оценку преподавателями такого открытого междисциплинарного формата: «Положительно... Студентов, которые хотят далее заниматься научной работой, необходимо удерживать, т. к. для проектов (грантов) часто нужны молодые люди, которые будут участвовать в реализации проекта (сделать такие базы, перспективы показывать студентам, вовлекать и привлекать)».

Наибольшую частоту появления кодов, характеризующих признаки самоорганизуемой деятельности мы получали в записях интервью и дневниковых заметках о студентах и педагогах, включенных в процессы неформального образования в профессиональных сообществах **лабораторий в базовых школах**, в численном выражении практически приближенную к 1 (т. е. проявившуюся почти у каждого). К примеру, это иллюстрирует запись из дневника автора о деятельности учебно-исследовательской лаборатории в базовой школе Университета «Е. Р.: я собираюсь летом все перепроектировать. У меня первый будет (класс)», «Е. Я.: так надо теперь все системно вместе с учителями математики и химии сесть и перепридумать», «Ю. В.: мы задумали вместе с О. Н. фестиваль, будем продолжать командную работу на учебных станциях, я хочу с ребятами про рефлексию продолжать ...», «И. Н.: мне нужна помощь: не идет запоминание у детей надежных окончаний, надо какой-то кусок сделать (учебного процесса). Так хорошо же в этом году с таблицей Пифагора вышло, давайте с Л. Н. сделаем?». Здесь четко проявляются факты, относимые нами к **субкритериям 1.1.-1.3.**

Педагоги в таких лабораториях начинают рассматривать образовательный процесс нелинейно, надситуативно, подниматься на уровень проблемного профессионального мышления.

Деятельность учебно-исследовательской, методической, педагогической лаборатории (по типу педагогической мастерской) строится вокруг проблемы, актуальной для школы, когда результаты лаборатории оформляются в модели и непосредственно внедряются в практику, практически в режиме Action Research (см. п. 3.2.). Рефлексия деятельности педагога (студента) — процесса порождения идеи, трудностей проектирования, достижения результатов и получения неожиданных эффектов — становится материалом для **конструирования нового знания в профессиональных сообществах**. Так мы обнаруживаем признаки **критерия 3**, которые позволяют нам оценить эту практику как открытое педагогическое образование, не завершаемое с окончанием программ и институтов.

Новизна знания чаще является относительной: оно является «открытием» для участников сообщества, меняет их взаимодействие и приводит к большей удовлетворенности от профессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Так, нами был обнаружен феномен «взрывного» порождения разработок: до 10-ти разработок открытых уроков в неделю, на которые приглашали коллег в профессиональном сообществе.

Практикосообразное знание в учебно-профессиональных сообществах можно типологизировать на категории «феномен» и «метод». К первой категории можно отнести знание, полученное в процессе рефлексии реализованных проектов, когда происходило более полное понимание образовательного процесса, его закономерностей у детей. К категории «метод» мы относим новое знание, сконструированное участниками учебно-профессиональных сообществ, как ответ на вопрос об эффективности той или иной инновации. Из дневниковых записей лаборатории в базовой школе университета: «Л. Н.: *«Д. не переносит групповой работы, возбуждается, потом вообще не могу его успокоить (Прим.: ребенок с расстройствами аутистического спектра)»*, «Сегодня, как мы и решили, предложила

в момент групповой работы по желанию занять два стола для индивидуальной работы – он и еще Л. попросились, буду теперь использовать этот прием, Д. работал весь урок. На фото видите, какая концентрация у Л. и Д. Теперь всегда буду так». Так, оформилось новое знание для проектной группы учителей начальной школы об индивидуализации в групповой работе на уроках.

Капитализация нового знания происходит разными способами: традиционно в виде публикаций, среди них публикации по типу сборника статей или методических разработок участников проекта¹⁸ наиболее полно отражают специфику нового знания, но чаще всего капитализация происходит в виде разработок уроков, дидактических средств, размещенных в электронных рабочих средах (на облачных дисках, как правило).

Нами была замечена сравнительно большая удовлетворенность педагогов от процесса совместных разработок, чем от факта их наличия: социальный капитал оказывается более значимым, чем интеллектуальный. Профессиональный капитал сообщества в виде компетенций и возможных ролей участников накапливается в процессе жизнедеятельности сообщества и делает его более стабильным (см. в п. 3.2. коэффициенты лидерства, продуктивности и вариабельности лидеров).

Подводя итоги оценки результативности локальных практик, заметим некоторые ограничения в отношении становления способности к самоорганизуемой деятельности у студентов и стратегии содействия учению у преподавателей. Для этого привлечем в данное исследование материалы междисциплинарного исследования с участием автора диссертации, проводимого в годы подготовки диссертации в составе временного междисциплинарного международного научного коллектива (РФ и Беларусь). Оказалось, что далеко не

¹⁸ **Новая школа:** пространство развития педагога: сборник статей/ под науч.ред. д-ра пед.наук, проф. Т. В. Фуряевой; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 213. – 116 с.

Свободная работа в начальной школе: организационно-методический аспект : методические рекомендации / Ю. Ю. Бочарова. - Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. - 60 с.;

Образовательный комплекс в «Преображенском» (концепция) / под науч. ред. М.В. Сафоновой. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2018. – 24 с.

все студенты по своим личностным особенностям способны к самоорганизации. Так, дистанционное обучение в стрессовой ситуации в период вынужденного выхода в дистант в пандемию COVID-19 для одной группы студентов с продуктивными способами совладания (копингами) стало источником переосмысления ценностей, восприятия своего обучения как личностного и ответственного бытия, ответственного отношения к времени. Другая группа студентов не смогла эмоционально и поведенчески продуктивно совладать с ситуацией и предъявляла личностно незрелые и эмоционально-депрессивные реакции. В то же время преподаватели в большей части (68%) не заметили каких-либо изменений, требующих содействия, они были озабочены переносом стратегии преподавания в виртуальную среду [53]. Около трети опрошенных посчитали возвратившихся с самоизоляции студентов *«слишком расслабленными»*. На вопрос *«Как вы считаете, они справились с ситуацией в эмоциональном плане? Жалуются ли они на эмоциональные проблемы?»* более половины не смогли ответить, при этом признавали: *«Мы не заметили стресса у студентов»*, *«А их никто не спрашивал, трудно ли им»*.

Таким образом, способность к самоорганизации субъектов открытого педагогического образования, переход к стратегии содействия учению со стороны преподавателей, порождение и капитализация нового знания в учебно-профессиональных сообществах обнаруживаются в локальных практиках открытого педагогического образования, свидетельствуют о динамике позиции субъектов, о переходах к стратегиям поддержки учения и исследования, о зарождении в профессиональных сообществах нового знания о природе образовательного процесса, как условиях содействия самостоятельному учению.

Самоорганизация не является легко достижимой целью и требует изменения всей системы педагогического образования – к открытости, как вовне, так и внутрь, смены позиций всех субъектов открытого педагогического образования. Выделенные в параграфе критерии могут стать ориентирами при проектировании и реализации локальных практик открытого педагогического образования.

3.4. Управление открытым педагогическим образованием в педагогическом университете

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, основанных на рискориентированном менеджменте, управлении кадровым потенциалом (развитием человеческого (профессионального) и социального капитала), кластерном подходе в организации педагогического образования [67, 161].

Педагогические университеты во всем мире имеют вектор развития от Normal University — подготовка педагогов в традиционном теоретико-практическом ключе, к The Education University (University of Education) — университетам образования, осознающим ответственность за формирование опережающего профессионально-общественного педагогического дискурса в проектировании региональных и глобальных программ в области образования и социального прогресса. Это требует от них переосмысления трех миссий университета: образования, исследований и влияния на социум. Если миссии “образование” и “исследования” испытывают влияние социокультурной динамики представлений об образовании и педагогической деятельности достаточно давно, то третья миссия как концепт еще не устоялась, каждый университет сам выбирает направления влияния на социум. Наиболее четко, по исследованиям Т. А. Балмасовой, выделяются три основных аспекта деятельности университета в третьей миссии: трансфер технологий и инноваций, продолженное обучение и социальное участие [13].

Университет является узлом образовательной системы, если он рассматривает свое окружение, как источник кадровых ресурсов, информации, как пространство для распространения своего влияния, результатом которого является продвижение имиджа университета как драйвера изменений в региональной

системе образования. Нами разработаны показатели-индикаторы для разработки программ и проектов по реализации миссий педагогического университета в этой идеологии (таблица 21). Они необходимы для т. н. «управления по результатам»: применения процедур целелеполагания, организации, планирования базовых процессов в показателях планируемых результатов, их мониторинга и коррекции управленческих решений. Показатели могут являться исходными ориентирами для формирования эффективного контракта административно-управленческого и профессорско-преподавательского состава, позволяющего осуществлять стимулирование перехода университета к позиционированию как агента изменений в сопряженных системах общего и педагогического образования в регионе.

Проектирование стратегии развития регионального педагогического университета должно происходить в переговорах с другими участниками экосистемы и исходить из общего образа будущего системы образования в регионе. Этот образ имеет ценностно-прогностическую функцию и приводит к прояснению планируемого в ближайшей перспективе результата: формирование когорты агентов изменений (не только выпускников университета, но и преподавателей всей системы образования в регионе).

Педагогический университет и его **базовые школы** выступают в этой системе ключевыми узлами сети, если она проектируется в целях формирования когорты изменений из выпускников университета-будущих педагогов.

Базовая школа педагогического университета – образовательная организация-участник образовательного кластера, реализующая программы довузовской профильной подготовки старшеклассников в психолого-педагогических классах, являющаяся базой педагогической интернатуры, а также имеющая в своей структуре разнообразные площадки практикоориентированных исследований.

Таблица 21 – Миссии педагогического университета - центра образовательной экосистемы в регионе

Содержание деятельности университета	Индикаторы успешности выполнения миссии
Миссия «Образование»	
<p><i>Подготовка авангардных групп педагогов - агентов изменений в экосистеме. Обучение на базе технопарков, дуальное образование, стажировки во время обучения в иных образовательных организациях и т. д..</i></p>	<p>Процент трудоустройства по специальности. Доля выпускников, оставшихся в системе образования через 3 года.</p> <p>Число призеров профессиональных конкурсов и олимпиад среди студентов и выпускников 1-3 года работы в системе образования.</p> <p>Число соглашений о дуальной подготовке педагогов в рамках целевого обучения.</p>
<p><i>Предложение гибких образовательных программ для индивидуальных маршрутов: открытых для входа и выхода, для лиц с ограниченными возможностями здоровья и разных возрастов, сетевых межвузовских, с использованием ресурса других организаций (общего, дополнительного образования, культуры, молодежной политики, спорта и пр.), интегрированных с дополнительным профессиональным образованием и т. д.</i></p>	<p>Средний балл ЕГЭ абитуриентов. Количество магистрантов с дипломами других вузов.</p> <p>Количество авторских курсов в Университете от учителей, преподавателей системы дополнительного образования в вузе.</p>

Продолжение таблицы 21

Содержание деятельности университета	Индикаторы успешности выполнения миссии
Миссия «Исследования и разработки»	
<p><i>Фундаментальные (в т. ч. междисциплинарные) исследования по актуальным проблемам: изучение современного детства, изменяющейся педагогической профессии, новой виртуальной образовательной среды и т. д.</i></p>	<p>Цитируемость статей в международных наукометрических системах</p> <p>Число преподавателей университета - визит-профессоров</p>
<p><i>Прикладные исследования и разработки для образования: среды управления обучением на основе больших данных, применение геймификации для управления обучением, технологии формирования новых грамотностей и универсальных компетенций и т. д.</i></p>	<p>Количество лицензионных соглашений об использовании иными организациями системы образования зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности Университета: патентов, электронных баз данных</p>

Продолжение таблицы 21

Содержание деятельности университета	Индикаторы успешности выполнения миссии
Миссия «Влияние на социальное окружение»	
<p><i>Трансфер знаний и инновационных технологий в систему образования:</i> включение результатов научных исследований и разработок в образовательный процесс школ и детских садов, внедрение готовых технологических решений в образовательные организации “под ключ”</p>	<p>Количество действующих научно-внедренческих площадок, количество баз педагогической интернатуры; количество программ, разработанных в соавторстве/ реализуемых преподавателями вуза.</p>
<p><i>Продолженное обучение (Life-Long Learning):</i> разработка кастомизированных программ для разных категорий, реверсивное обучение работающих педагогов.</p>	<p>Количество выпускников, обратившихся в университет за продолжением обучения (в рамках программ высшего образования или дополнительного профессионального образования)</p>
<p><i>Социальное участие:</i> просвещение родителей, университет третьего возраста, педагогическое, социальное волонтерство, экспертиза проектов и программ развития системы образования, в т. ч. в рамках конкурсных мероприятий, со-организация образовательных событий в городе и т. д.</p>	<p>Количество преподавателей - членов экспертных групп; количество региональных (городских) мероприятий с ролью университета как соорганизатора; количество заявок от организаций, сообществ на получение помощи от волонтеров университета</p>

По сути, базовая школа – это пространство бытия учебно-профессиональных сообществ, представляющих собой образовательную общность, в которой становятся смыслом педагогической деятельности будущих педагогов, а за счет рефлексии множества вариантов педагогической деятельности складывается свой уникальный стиль.

Три миссии педагогического университета должны быть подчинены задаче влияния на все педагогическое сообщество, мы должны сразу влиять на компетенции всего учительского корпуса, усиливать плотность связей в учебно-профессиональных сообществах, что актуализирует задачу поиска механизмов и проектирования инфраструктуры интенсивных изменений на стыке школьного и педагогического образования, так называемых “гринфилдов” систем общего и педагогического образования [116].

Среди пространств интенсивного развития инноваций, т. н. гринфилдов высшего образования, наряду с центрами технологического превосходства, разнообразными лабораториями и студиями практического обучения, выделяются **научно-внедренческие площадки** (кафедры, института или другого научного, образовательного подразделения университета). Научно-внедренческая площадка (НВП) университета создается с целью разработки и апробации современных содержательных моделей организации образовательного процесса, исходя из запросов педагогического сообщества и участников образовательного процесса.

Ядро инновационной деятельности НВП на базе школы в рамках сотрудничества с университетом — исследовательский проект, результатом которого является выявление феноменов современного образовательного, воспитательного процесса, психологического развития детей разных возрастов, особенностей родительства в XXI веке и т. д. На основе полученных данных под научным руководством сотрудников университета члены педагогического коллектива школы проектируют локальные, а иногда и масштабные инновации, позволяющие повысить качество образовательного процесса, обеспечивая при этом психологическое благополучие участников образовательного процесса. В это же время студенты и аспиранты кафедры выполняют свои исследования на базе

научно-внедренческих площадок, создавая тем самым доказательную базу эффективности инноваций. Лучшие практики, кейсы, феномены подлежат обобщению и становятся актуальным содержанием программ подготовки, повышения квалификации педагогов.

В качестве предмета инновационной деятельности особенно востребованы в последние 2 года, судя по заявкам образовательных организаций, сотрудничающих с автором диссертации в рамках научно-методического сопровождения, следующие тематики:

- психологически безопасная образовательная среда в условиях дистанционного обучения;
- способы интенсификации углубленного изучения предмета;
- средства воспитания гражданской ответственности и патриотизма;
- индивидуально-дифференцированный подход в гибридном изучении предмета;
- конструкторы адаптивных образовательных программ по предмету;
- способы профилактики межличностных конфликтов в подростковой среде;
- средства повышения педагогической и психологической компетентности современных родителей.

Разработки ученых Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, прошедшие апробацию и внедрение в образовательный процесс на научно-внедренческих площадках общеобразовательных организаций Красноярского края (“Технология кластерно-распределенной подготовки работающих и будущих учителей в области цифровых педагогических компетенций”, “Создание сетевого ресурсно-методического центра “Родительский университет” на базе педагогического университета”) получили статус Федеральной инновационной площадки Министерства науки и высшего образования в 2018 году, были признаны наиболее эффективными в 2019 году.

Управление процессами сетевого взаимодействия педагогического университета и его базовых школ заключается в вычленении и ресурсно-методическом обеспечении базовых процессов сотрудничества. Реконструкция лучших практик сотрудничества педагогического университета и базовых школ позволила выделить следующие **базовые процессы** в сетевом взаимодействии:

- согласование показателей результативности проектов, разворачивающихся в базовых школах, в отношении будущего педагога в терминах профессиональных стандартов;

- обустройство площадок «порождения инноваций»: согласование процедур инициации проектов, принятия согласованных решений об их внедрении;

- проектирование совместной деятельности «педагогический университет – базовая школа» в виде локальных, ограниченных во времени, достижимых по целям и взаимосвязанных со стратегией организаций образовательных событий и регулярных практик;

- сценирование образовательных событий с учетом наличия участников проектов с необходимыми профессиональными компетенциями и способностью к выполнению ролей (участник-исполнитель, мастер, наставник, эксперт);

- создание гетерогенных полипрофессиональных команд на основе требуемых для реализации проекта функционально-ролевых характеристик;

- разработка технических заданий для интернов, стажеров-исследователей, магистров по проведению локальных прикладных исследований и реализации педагогических/ социальных проектов в рамках инновации;

- подготовка авангардных групп из студентов и молодых учителей – носителей опережающих компетенций проекта для распространения инновации в региональной системе образования;

- экспертиза прикладных исследований, методических разработок, педагогических проектов участников сети, принятие решений о тиражировании инновации, о продолжении, перепроектировании, завершении проекта;

- капитализация нового знания в виде публикаций, депозитариев разработок, авторских программ и новых проектных идей.

Эти процессы возможны при позиционировании педагогического университета в сопряженных системах общего и педагогического образования в регионе как драйвера изменений, активно изменяющего среду вокруг себя, что раскрыто в концепции предпринимательского университета (С. Р. Филонович, Г. Н. Константинов). Предпринимательство понимается в данном случае как активная позиция по производству нового знания и связывается с преодолением ресурсных ограничений (кадровых, информационных и финансовых) [117, С. 59]. Как мы показали, открытость педагогического образования к сетевому взаимодействию, кластерный подход к организации образования, включение работодателей в этот процесс приводит не только к позитивным изменениям, но и к росту неравновесности системы, усиливает риски сопротивления, фиктивности, ухода выпускников в конкурирующие сферы. Требуется системное изменение стратегий управления на уровне университета (включая структурные подразделения, как неотъемлемую часть), на уровне образовательной программы, модуля и дисциплины.

Экстраполяция исследований С. Р. Филоновича и Г. Н. Константинова на стратегию развития федеральной бюджетной образовательной организации — педагогического университета — на основе полученных в исследовании данных о результативных практиках открытого педагогического образования, позициях его субъектов и принципах проектирования требует инновационного, предпринимательского “поведения” университета в трех сферах: **развития профессионального и социального капитала преподавательского корпуса, трансформации образовательного процесса, трансфера знаний** в открытой региональной системе.

Мы выделили следующие ключевые стратегии, предупреждающие в итоге риски открытого педагогического образования *на уровне университета*:

Стратегия 1. Формирование гетерогенных учебно-профессиональных сообществ: авангардных групп студентов, педагогов, администрации разных организаций — носителей компетенций опережения.

Стратегия 2. Трансформация образовательного процесса: придание ему проектного характера, усиления практикоориентированности и персонализированности.

Стратегия 3. Двусторонний трансфер знаний в сопряженных системах общего и педагогического образования: капитализация эмпирического, прикладного знания в содержании педагогического образования и внедрение результатов фундаментальных исследований в образовательный процесс школ.

Вышеназванные стратегии действуют в комплексе и дают системный эффект. В качестве управленческой тактики по созданию авангардных групп преподавателей и студентов обосновано применение *модели распределенного (ситуационного) лидерства* по Херси-Бланшару [213]: стратегия содействия обучению будущего педагога предполагает повышение уровня доверия и расширения границ компетенции при переходе от одной роли в учебно-профессиональном сообществе к другой, рассмотрение групп студентов в качестве коллективного субъекта позволяет создавать группы – агенты изменений в региональной системе образования с университетом в ее центре.

На рисунке 15 показан результат экстраполяции модели ситуационного лидерства на полученные результаты нашего исследования закономерностей функционирования локальных практик открытого педагогического образования. Авангардная группа формируется постепенно, ее сопровождение в процессе управления меняется в зависимости от степени зрелости группы: **на первой стадии** лидеру изменений в университете (в нашем случае в разных ситуациях это был ректор, проректор, заместитель проректора, декан факультета) необходим директивный стиль в отношении членов рабочей группы, четкие указания, лидерство принадлежит только ему.



Рисунок 15. Управление процессом создания авангардных групп в учебно-профессиональных сообществах

Используя имеющиеся прототипы локальных практик (например, прототип образовательного хакатона, методического турнира и пр.), он вовлекает в качестве участников рабочей группы, мастеров, экспертов разных представителей широкой педагогической общественности региона.

На второй стадии рекомендуется избирать убеждающий стиль, указания объясняются, снимается сопротивление группы, происходит обучение, компенсирующее недостающие управленческие навыки у членов временного коллектива (навыки, позволяющие разрабатывать и осуществлять проекты в открытой системе образования в регионе с привлечением ресурсов заинтересованных сторон).

На третьей стадии в проектной группе главной проблемой становится мотивация (она неизбежно снижается), требуется ритмичность событий и участвующий стиль, ориентированное на поддержку значимости людей поведение лидера. Здесь эффективным решением является включение в состав группы новых участников из числа высокомотивированных студентов (как правило, магистров и студентов-бакалавров, специалистов выпускных курсов, прошедших интернатуру, имеющих опыт реализации социальных, педагогических проектов).

На четвертой стадии уже возможен делегирующий стиль, так как группа уже обладает необходимыми профессиональными компетенциями, мотивацией и развитой структурой межличностных отношений на уровне команды. Возможно назначение формального администратора группы с полномочиями информирования, отчетности, а группа уже живет в формате коллективного принятия решений. Лидер выступает приглашенным экспертом на общих сборах группы. Распределенное лидерство, как механизм, продолжает действовать при включении новых участников, постепенно вовлекаемых в проекты и меняющих свои позиции от наблюдателя к эксперту.

Мы апробировали реконструированные практики формирования авангардных групп, реализованные в 2007-2019 гг., в другой организации — в Институте среднего профессионального образования имени К. Д. Ушинского Московского городского педагогического университета. В серии форсайт-семинаров в русле идей проектного колледжа мы вовлекли преподавателей разных дисциплин общегуманитарного блока (истории, информатики, английского языка, психологии и т. д.), как правило, не ориентированных на отсроченные результаты своей деятельности в профессиональных компетенциях студентов, в проектное обучение на материале своих предметов. Технологически, согласно первой стадии распределенного лидерства, требовалась готовая инструктивно-описанная технология. В ее качестве выступила разработанная нами в методологии сотрудничества (Action Research) технология разработки проектных заданий.

Проектное задание — аналог компетентностно-ориентированных заданий [118, 181], доработанный в логике проектного обучения до учебного (методического) проекта, предполагающего создание продукта, позволяющего в процессе его разработки и последующей презентации, а также рефлексии углубить предметные знания, развить общекультурные (универсальные) компетенции и самое важное — начать формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих педагогов через получение первого опыта разработки средств обучения.

На первой стадии формирования рабочей группы было проведено обучение-инструкция с презентацией опыта выполнения проектных заданий на площадке лаборатории в базовой школе университета (как это было показано в Приложении Ж). Затем было предложено сформировать временные коллективы по принципу методического объединения или по принципу интеграции предметов для получения задуманного продукта, изменяющего представление студентов о современной образовательной деятельности. На этой стадии было важно совместно обсудить замыслы проектных заданий, прояснить вопросы критериального оценивания продуктов, в том числе самый сложный для оценки группового проектного процесса и его продукта — способ оценки по вкладу участников.

Среди продуктов, разработанных студентами: 3D - модель смартфона (информатика), 3D - модель органов человека (анатомия), рукотворный семейный альбом “Мои любимые места в Москве” (английский язык), буктрейлеры по любимому писателю (литература), стендовый доклад по прикладному исследованию (психология), мастер-класс “Краски в быту” (химия) и другие. Заметим, что стратегия управления формированием авангардных групп не может быть реализована без детального инструктивного обучения опережающей для данной организации технологии, как в нашем случае — проектных заданий по дисциплине. Технологичность обеспечивается возможностью повторения успешного результата на каждой следующей группе за счет открытия эмоционального измерения в образовательном процессе, как это было обнаружено

при выполнении проектного задания по английскому языку «Рукотворный альбом «Мои любимые места в Москве»¹⁹. Рукотворный альбом фотографий, выполненный в печатном виде, дополненный краткими очерками о достопримечательностях и с исторической справкой, «семейными фото и рассуждениями о том, как именно это место связано с вашими детскими воспоминаниями, почему оно вам нравится». Успех, отражающийся в активности студентов, окрыляет, дает энергию для совместного творчества преподавателей: *“те студенты, которые молчали на занятиях, столько рассказали...”*, *“вы бы видели, с какими эмоциями они рассказывали и показывали свой альбом, сделанный с кружевами, вручную...”* и т. д.

Как оказалось, часть преподавателей не вышли за пределы стадии временных коллективов, также были отдельные участники (7 человек из 42), решившие сразу выполнять задания в одиночку: 4 из 7 разработали уникальные проектные задания, которые могут стать основой для объединения вокруг лидера-мастера новой группы, другие продемонстрировали фиктивность выполнения, выдав за новую разработку уже реализованные ранее компетентностно-ориентированные задания.

Отдельные же разработчики проектных заданий стали способны предложить совместные проекты, т. е. перейти на стадию проектных групп. Таким можно считать межпредметный проект образовательной велодорожки преподавателей естествознания, иностранного языка и истории «Колледж Зеленоград» ИСПО им. К. Д. Ушинского (Приложение Ф содержит текст разработки в авторской редакции преподавателей).

В идеале на следующем цикле проектирования эта, претендующая стать командой, группа преподавателей могла бы выступить в роли наставников для вновь присоединившихся преподавателей общегуманитарных дисциплин для первых-вторых курсов колледжей и на своих примерах, как «играющие тренеры», провести их вовлечение в проектную деятельность путем обучения (инструктирования) и поддержки через консультирование и экспертизу. Однако

¹⁹ автор преподаватель Т. А. Гурфинкель, колледж «Медведково» МГПУ

препятствием для дальнейшего управления открытием педагогического образования в данной локальной практике стал уход иницирующего ее лидера от администрации в другую образовательную организацию. Роль администрации в управлении процессами на уровне организации слишком высока. Таким образом, подготовка авангардных групп на модели распределенного лидерства путем вооружения их навыками организации проектного обучения меняет образовательный процесс. Мы обнаружили, как и ранее (см. п. 3.3.), что такие изменения в университетах развивают социальный и профессиональный капитал, приводят к расширению межфакультетского взаимодействия, что открывает процесс педагогического образования “изнутри”.

На уровне структурного подразделения, института или факультета, в котором реализуется образовательная программа, способствующая получению планируемых результатов открытого педагогического образования у его выпускников: 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, принятие основанных на рефлексии решений относительно профессионального будущего, а для преподавателей — перехода от стратегии преподавания к стратегии содействия образованию личности, требует следующих управленческих решений (Таблица 22).

Проектирование ОПОП представляет собой совместную с работодателями серьезную длительную работу по продвижению от образовательных результатов, запланированных в соответствии со стандартами (профессиональным стандартом и ФГОС ВО), учет возможной позиционной динамики студента от наблюдателя к участнику, мастеру, наставнику, эксперту, использование потенциала внеучебной деятельности для формирования профессионально значимых качеств личности, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Таблица 22 - Управленческие решения для внедрения концепции открытого педагогического образования на уровне структурного подразделения университета

Сферы изменений		
преподавательский корпус	образовательный процесс	трансфер знаний
<i>на уровне основной профессиональной образовательной программы (ОПОП)</i>		
<p>согласование ОПОП с работодателями на базе организаций, готовых выступить базой практик, интернатуры для ОПОП; создание академических советов для магистерских программ с участием работодателей; перепроектирование ОПОП каждого нового набора с преподавателями, ответственными за модуль (в т. ч. разных кафедр)</p>	<p>курсовые и выпускные работы проектного и командного типа; модульная структура ОПОП; практика как последовательный процесс позиционной динамики будущего педагога; портфолио студента как отражение индивидуализации и персонализации процесса (учебного контракта); студенческая группа как коллективный субъект проектирования изменений в образовании в муниципалитете (организации); межпоколенные</p>	<p>сбор актуальных задач образовательной практики в виде заявок на выпускные квалификационные работы; публичные защиты выпускных работ и демонстрационный экзамен как площадка для обсуждения проблем готовности выпускников; депозитарий разработок студентов, выдвинутых на профессиональный конкурс (уроки, воспитательные мероприятия, методические разработки и др.)</p>

Продолжение таблицы 22

Сферы изменений		
преподавательский корпус	образовательный процесс	трансфер знаний
	(вертикальные) проектные и исследовательские студенческие группы;	
<i>на уровне модуля ОПОП</i>		
совместная разработка рабочей программы модуля и комплексного экзамена по модулю как процедура внутреннего повышения квалификации преподавателей	вклад разных дисциплин и практик в разработку одного итогового продукта; практика — ядро модуля; рефлексивный семинар в магистратуре; комплексный экзамен с презентацией портфолио;	открытый комплексный экзамен; открытое портфолио продуктов; использование ежегодных городских образовательных событий для развертывания модуля в открытом образовательном пространстве, получения возможности посещения мастер-классов и знакомства с экспертными мнениями
<i>на уровне учебной дисциплины</i>		
вовлечение работодателей в преподавание	проектные задания; выездные семинары в базовых организациях; дуальные лекции с работодателями	ежегодная актуализация заданий; презентация проектных заданий студентам младших курсов

Наибольший эффект от совместного проектирования мы получили в опыте разработки сетевой программы магистратуры (КГПУ им. В. П. Астафьева — СФУ) “Инженерное образование” по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (специфика отражена в Таблице 23). Академический совет программы, включавший работодателей выпускников программы: от администрации школ, имеющих профильные классы инженерно-технологической направленности до руководителей департаментов образовательных программ инженерного профиля в университете, а также преподавателей вуза, работающих в т. ч. на предприятиях металлургического комплекса, повлиял на понимание планируемых результатов — компетенций выпускников магистратуры в их реальном воплощении в умениях педагога, работающего со школьниками, студентами колледжей или вуза в Красноярском крае, с точки зрения требований к выпускникам от предприятий региона.

Проектирование модулей с точки зрения переменных “пространство” и “время” позволяет открывать образовательный процесс в вузе вовне в профессиональную и широкую культурно-образовательную сферу региона. Так, сетевая форма разных по контингенту студентов программ (для будущих учителей или будущих преподавателей колледжа, вуза) позволила использовать не только кадровый потенциал университетов, но и расширить пространственно-временную рамку. Потенциал обмена модулями между университетами, совместных практик школьных учителей и преподавателей вуза позволил, по отзывам студентов, понять процесс многоуровневого инженерного образования через призму возрастно-психологических и сообразных возрасту педагогических задач.

Таблица 23 - Планируемые компетентностные результаты сетевой магистерской программы “Инженерное образование”

<p align="center">Учитель в классах инженерно-технологической направленности (КГПУ им. В. П. Астафьева)</p>	<p align="center">Преподаватель инженерных дисциплин в колледже и вузе (СФУ)</p>
<p>проектирование образовательных программ для обучающихся специализированных классов инженерно-технологической направленности;</p> <p>разработка программ формирования проектной, исследовательской, конструкторской деятельности в области инженерного творчества школьников;</p> <p>разработка и реализация проектов образовательных событий, поиск ресурсов их реализации с использованием сетевого взаимодействия.</p>	<p>разработка инновационных образовательных инженерных программ с учетом российского и международного опыта;</p> <p>проектирование новых, ранее отсутствовавших образовательных практик инженерного образования;</p> <p>внедрение в практику инженерного образования педагогических технологий с использованием STEM-игр, стажировок на предприятиях, в ведущих инженерных вузах.</p>

Изменение процесса педагогического образования в части его модульного структурирования означает такое его совместное проектирование с представителями работодателей, где каждый модуль включает в себя одну педагогическую идею, за которой следуют педагогические технологии, а также возможность для студента апробировать свои замыслы в квазипрофессиональной (студенческой), общественной или производственной педагогической деятельности.

Модуль рассматривается как комплексная практико-теоретическая единица, направленная на формирование определенного набора профессиональных

действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Это не список дисциплин, а скорее «последовательность учебных мероприятий, объединенных в тематические целостные блоки. Эта система мероприятий ориентирована на обеспечение достижения студентом набора строго определенных образовательных результатов, которые проверяемы и соотносятся и с результатами образовательной программы в целом, и с квалификационными характеристиками специалиста: обобщенными трудовыми функциями, определенными Профессиональным стандартом педагога [107, С. 34].

Практика играет системообразующую роль в модуле. Так, модуль может начинаться учебно-ознакомительной практикой, на которой происходят первые профессиональные пробы и формируется список теоретических вопросов и практических (педагогических) проблем, решение которых необходимо для формирования трудового действия будущего педагога. Следующие этапы модуля направлены на оснащение студента теорией для ответа на поставленные учебно-профессиональные задачи и моделирование профессионального действия. На предпоследнем этапе происходит апробация освоенного в модельной ситуации трудового действия в реальной образовательной организации условиях специально организованной рефлексии (производственной педагогической или технологической (проектно-технологической) практики.

Итогом модуля становится часть психолого-педагогического исследования (курсовой работы или будущего выпускного проекта), направленного на анализ причин и проблем в реализации профессиональной деятельности, рефлексии пробы их решения в виде востребованного школьной практикой проекта.

Модуль включает в себя то или иное «запланированное» внеучебное образовательное событие, связанное с предъявлением наработанного результата (методических продуктов, презентации проектов). Это могут быть совместные со школами научно-практические конференции, методические семинары, ярмарки проектов и т. д.

На примере развертывания модуля “Проектирование в социальной сфере” проектной магистратуры “Управление проектной деятельностью в организациях социальной сферы” (рук. Ю. Ю. Бочарова), реализуемой в рамках УГСН 44.00.00 в 2021-2022 гг., мы можем проиллюстрировать, как магистерская группа становится коллективным субъектом проектирования образовательных событий для обучающихся психолого-педагогических классов при управлении результатами посредством модульного проектирования. Так, изучение дисциплин модуля «Управление проектами в организациях социальной сферы», «Мониторинг и оценка образовательных результатов», «Технологическая (проектно-технологическая) практика» было сопряжено с разработкой и реализацией серии профориентационных мероприятий в профильных классах базовой школы университета.

На первом этапе магистранты включились в проектную группу преподавателей кафедры по разработке заданий-кейсов для впервые проводимой межпредметной олимпиады “Педагогический авангард”, ее сценарирование.

На уровне дисциплины “Управление проектами в организациях социальной сферы” погружение в профессиональную реальность происходило за счет того, что занятия проводились частично в базовой школе, а на встречи были приглашены педагоги, имеющие богатый опыт реализации образовательных и социальных проектов в городе, анализировались портфолио реализованных проектов. Все это позволило магистрантам компетентно принять участие в образовательном событии в качестве соавторов кейсов и модераторов очного этапа олимпиады, в т. ч. в удаленном режиме (Пример кейса в Приложении М). На втором этапе, получив ответы школьников на свои кейсы, магистранты под руководством преподавателя на занятиях дисциплины “Мониторинг и оценка образовательных результатов” провели рефлексию дефицитов своих оценочных средств, прошли дополнительное обучение и доработали кейсы, которые и апробировали в серии занятий со школьниками следующего года набора во время проектно-технологической практики. Практика совпала по времени с третьим этапом, когда группа магистрантов уже соответствовала по степени зрелости проектной группе, в этот

период произошло перераспределение в мини-группы по научным интересам относительно тем магистерских диссертаций, и возникли идеи занятий со школьниками с применением кейсов, которые были проверены экспертами (научными руководителями, заместителем директора, кураторами психолого-педагогических классов) на применимость. Проба командной работы на четвертой стадии во время комплексного экзамена по модулю предполагала, во-первых, разработку и проведение итоговой конференции по практике в формате научно-методического семинара, во-вторых, доработку и оформление коллективного продукта — сборника кейсов для второй межпредметной олимпиады. Заметим, что здесь, как и во многих других процессах управления формированием авангардных групп, команда содержала меньше участников, чем на предыдущих этапах, два магистранта выбрали индивидуальное выполнение заданий по практике.

Таким образом, управление открытым педагогическим образованием на уровне основной образовательной программы, модуля и дисциплины представляет собой комплекс взаимосвязанных управленческих решений, вводящих студентов в профессиональную реальность посредством профессиональных проб с учетом персональных интересов студентов и в интересах позиционной динамики субъектов педагогической деятельности, реализуемых в сетевом взаимодействии с организациями системы общего образования за счет использования потенциала регулярных образовательных событий в них.

Открытое педагогическое образование как концепция объединяет все заинтересованные в развитии региональной системы образования стороны: органы управления образованием, администрации общеобразовательных организаций, вузов, профессиональные (методические и др.) сообщества, организации повышения квалификации и профессионального развития различных форм собственности.

Выводы по третьей главе

Оценка достоверности знания, полученного в гуманитарной исследовательской программе педагогического образования, показала правомерность применения проектирования локальных практик для верификации

основных положений (ядра) авторской концепции открытого педагогического образования: постнеклассического понимания как нелинейного процесса и открытой системы, закономерностей и рисков функционирования и принципов проектирования локальных практик.

Моделирование нелинейных процессов развития профессионального сообщества и педагога в нем в виде динамических моделей, отражающих существенные характеристики и переменные этих процессов, позволяет исследователю получить объемную картину сложного диалогического гуманитарного процесса – педагогического образования личности, протекающего в развивающейся открытой экосистеме, где формальные и неформальные институты и сообщества обеспечивают получение независимой оценки и достижения легитимности в занятии педагогической деятельностью.

Управление открытым педагогическим образованием как профилактика рисков на уровне организации, основной профессиональной образовательной программы, модуля и дисциплины предполагает опору на становящиеся учебно-профессиональные сообщества — авангардные группы, путем реализации модели распределенного лидерства на содержании внедряемых в образовательный процесс опережающих педагогических технологий, среди которых проектным отводится наибольшее внимание в силу их конгруэнтности направлениям трансформации педагогического образования в сторону практикоориентированности, персонификации.

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 устойчивого развития социального и профессионального капитала систем, показал результативность как в достижении образовательных результатов на уровне личности педагога (самоорганизации) и переходу к стратегии содействия у преподавателей, так и по продуктивности сетевого взаимодействия. Это доказывает применимость динамических моделей открытого педагогического

образования в описании и предсказании результатов педагогического образования в постнеклассической парадигме.

Для постнеклассической методологии исследования педагогического образования проектирование и моделирование в действии, организованные по типу сотрудничества (Action Research) на примере разворачивающегося проекта и рефлексии его результатов в консенсусе участников, является прецедентом, который может быть введен в практику исследования в качестве прототипа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гуманитарная исследовательская программа педагогического образования, вызванная необходимостью разработки методологии, конгруэнтной изменившейся социокультурной ситуации, в которой разворачиваются процессы непрерывного образования педагога, потребовала постановки новых для педагогической науки задач и нового дизайна для такого рода исследований.

Применение качественной методологии: кросс-культурного анализа, дискурсивной рефлексии личного опыта автора, реконструкции инновационного опыта, кодирования по методу обоснованной теории, проектирования прецедентов, моделирования и сценирования процессов развития педагога как профессионала посредством вхождения в сменяющиеся учебно-профессиональные сообщества было получено новое знание о педагогическом образовании.

В диссертации было показано, как качественная методология обоснованной теории и реконструкции инновационного опыта приводила к приращению научного знания: к 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. При этом новая гуманитарная исследовательская программа не «отменяет» результаты других исследовательских программ, она меняет фокус рассмотрения уникального в современных социокультурных условиях феномена образования личности, избравшей педагогическую деятельность для самореализации.

Таким образом, новые методологические основания, построенные на постнеклассическом понимании педагогического образования как открытой

социокультурной системы и нелинейного процесса, принципах постнеклассической рациональности, требующих включения субъекта исследования (в т. ч. коллективного субъекта) в конструируемое научное знание, позволили разработать концепцию открытого педагогического образования, вносящую вклад в формирующуюся теорию педагогического образования.

Концепция открытого педагогического образования аккумулирует современные эмпирические данные о педагогическом образовании с позиции личности будущих и действующих педагогов, 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.

В процессе применения постнеклассической методологии получены 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.

Верификация полученных научных результатов осуществлена в прецеденте проектирования открытых локальных систем педагогического образования и динамического моделирования — на материале реально разворачивающихся и постоянно рефлекслируемых проектов в исследовательском коллективе ученых и педагогов-практиков, в постоянно эволюционирующей открытой социокультурной

(региональной) системе педагогического образования, компонентами которой являлись формальные и неформальные институты, сообщества практиков.

Комплекс динамических моделей, отражающих индивидуальную траекторию восходящего к самоорганизуемой педагогической деятельности педагога авторского типа, и сценарии его вхождения в развивающееся профессиональное сообщество имеют практическое значение для становящейся практики взаимодействия педагогических университетов и образовательных организаций общего образования в целях повышения качества подготовки и устойчивого развития системы образования в регионе, стране.

Апробированные в исследовании управленческие стратегии трансформации образовательного процесса на уровне университета, основной профессиональной образовательной программы, модуля и дисциплины, через становление коллективного субъекта проектной деятельности, его вхождение в учебно-профессиональные сообщества и реализацию разработанных в нем проектов, позволяет высказать в заключении диссертации рекомендации управленческому составу университетов, реализующих образовательные программы в рамках УГСН 44.00.00. «Образование и педагогические науки», и профессорско-преподавательскому сообществу. Так, обнаруженные нами прецеденты успешных проектов в рамках локальных изменений педагогического образования в сторону его открытости вовне и внутри университета говорят о мощнейшем потенциале гетерогенных учебно-профессиональных сообществ в плане развития инициативы студентов, преподавателей и работодателей по двустороннему трансферу прикладного знания, повышающего качество общего и педагогического образования. Преодоление закрытости университетской среды через равноправное сотрудничество с базовыми общеобразовательными организациями, вовлечение не только работодателей в образовательный процесс студентов, но и авторских проектов студентов в развитие школьной среды при научно-методическом сопровождении преподавателей вуза – ключ к получению уникальных прецедентов конструирования современного практикоориентированного знания как содержания педагогического образования.

Концепция открытого педагогического образования как результат применения постнеклассической методологии к изучению сложного гуманитарного феномена диалогической природы педагогического образования с позиции личности дает нам право рекомендовать проведение дальнейших исследований в рамках гуманитарной исследовательской программы, построенной на качественной методологии реконструкции прецедентов и обоснованной теории. Не все феномены современного педагогического образования исследованы в рамках настоящей диссертации: изменяющаяся реальность общего образования требует изучения влияния новых вызовов на представления общества, государства и находящегося в непрерывном саморазвитии педагога о функционально-ролевой структуре педагогической деятельности, возможностях и ограничениях ее двойственной природы (коллективно-распределенной и авторской проектной).

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 ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова - Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова - Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299,[2] с.
2. Адамский, А. И. Как сделать систему повышения квалификации интенсивной? / А. И. Адамский // Вопросы образования. — 2005. — № 4. — С. 49 - 55.
3. Адольф, В. А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова. — РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. — 218 с.
4. Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: глобальные перспективы / под ред. М. Юдкевич, Ф. Дж. Альтбаха, Л. Рамбли; пер. с англ. Г. Петренко под науч. ред. М. Юдкевич. — Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2016. — 325, [2] с.
5. Антипов, Г. А. На путях к метафизической исследовательской программе эволюционных процессов в науке: Томас Кун и Имре Лакатос / Г. А. Антипов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. — 2022. — № 65. — С. 5 - 19. — DOI 10.17223/1998863X/65/1.
6. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20. — № 5. — С. 77-91. — DOI 10.17759/pse.2015200507.
7. Арнаутов, В. В. Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональной системы непрерывного педагогического образования : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Арнаутов Владимир Владимирович . — Волгоград, 2002. — 326 с.

8. Архипова, О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: автореферат дис. ... доктора философских наук : 24.00.01/ Архипова Ольга Валерьевна . – Санкт-Петербург, 2012. – 50 с.
9. Астапенко, Е. В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX – начала XXI века: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. / Астапенко Елена Владимировна . – Тверь, 2019. – 362 с.
10. Астафьева, О. Н. Синергетический подход к исследованию современных социокультурных процессов: методологические основания междисциплинарного анализа/ Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография/ Отв. ред. Л.П. Киященко и В. С. Степин. СПб.: Издательский дом “Мирь”, 2009. — 672 с.
11. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. — М.: Интеллектуальная Литература, 2020. — 456 с.
12. Балакирева, Э. В. Профессиологические основы педагогического образования: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Балакирева Эльфрида Викторовна. — Санкт-Петербург, 2008. - 452 с.
13. Балмасова, Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. — 2016. — № 8+9 (204). С. 48 - 55.
14. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира / Пер. с англ. / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. — 2008. — № 3. — С. 7-60.
15. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция/М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. — 2013. — № 3. — С. 152 - 229.
16. Басюк, В. С. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст / В. С. Басюк, Е. И. Казакова, Е. Г. Врублевская // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 1. – С. 3-14.
17. Батракова, И. С. Персонифицированная траектория профессионального становления магистрантов как педагогическое понятие / И. С. Батракова,

- Е. Н. Глубокова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. — 2020. — №3 (март). ART 2838.
URL: <http://emissia.org/offline/2020/2838.htm>
18. Безрукова, О. В. Метод «Action research» («Исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи/ О. В. Безрукова // Вестник СамГУ. — 2014. — №5 (116): URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-action-research-issledovanie-deystviem-v-sotsiologicheskikh-issledovaniyah-osnovnye-idei> (дата обращения: 19.06.2022).
19. Белякин, С. К. Кластерная модель взаимодействия вуза с профессиональным сообществом/ С. К. Белякин, Е. А. Тебенькова // Вектор науки ТГУ. — 2013. — № 2 (24). — С. 399 - 402.
20. Бенин, В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. — 2012. — № 6(95). — С. 122-135.
21. Бенин, В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Бенин Владислав Львович. — Екатеринбург, 1996. — 32 с.
22. Благов, Ю. Е. Р. Эдвард Фримен и концепция заинтересованных сторон (предисловие к разделу)/ Ю. Е. Благов // Вестник С.-Петербур. ун-та. Сер. Менеджмент. — 2012. — Вып. 1. — С. 109 - 116.
23. Блок, М. Социальный капитал: к обобщению понятия / М. Блок, Н. А. Головин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2015. — № 4. — С. 99 -111.
24. Божок, Н. С. Социологическое содержание понятия «Историческая реконструкция»// Вестник СГТУ. — 2013. — № 3 (72) — С.197-201.
25. Болотов, В. А. Размышления о реформе педагогического образования / В. А. Болотов // Профессиональное образование. Столица. — 2013. — № 10. — С. 6 -10.
26. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : диссертация ...

- доктора педагогических наук : 13.00.08 / Болотов Виктор Александрович — Санкт-Петербург, 2001. — 315 с.
27. Большакова, З. М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08/ Большакова Земфира Максумовна. — Екатеринбург, 2000. — 353 с.
28. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе / Е. В. Бондаревская // Грани познания. — 2014. — № 6(33). — С. 17 - 23.
29. Бондаревская, Е. В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 84 - 88.
30. Бордовский, Г. А. Особенности развития современного педагогического образования / Г. А. Бордовский // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 60 - 65.
31. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08. / Борытко Николай Михайлович. — Волгоград, 2001. — 275 с
32. 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.
33. Бочарова, Ю. Ю. О сущности практик открытого педагогического образования / Ю.Ю. Бочарова // Человек и образование. — 2019. — № 4(61). — С. 36-42.
34. 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. — С. 75 - 79.

35. Бочарова, Ю. Ю. Влияние стандартов WSR на модернизацию программ подготовки будущих учителей / Ю. Ю. Бочарова // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills : Сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции, Москва, 26–27 марта 2018 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2018. – С. 18 - 23.
36. 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.
37. 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. – С. 29 - 33.
38. 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. – С. 64 - 68.
39. 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.

40. Бочарова, Ю. Ю. Моделирование экосистем педагогического образования в постнеклассической парадигме / Ю. Ю. Бочарова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 7-15. – DOI 10.15293/1813-4718.2205.01.
41. 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.
42. 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.
43. 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.
44. 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. – С. 137 - 142.
45. 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.

46. 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.
47. 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.
48. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы/ Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. Ответственные редакторы: Л.П. Киященко и В.С. Степин; Российская академия наук, Институт философии, Национальная академия наук Украины, Центр гуманитарного образования. – Санкт-Петербург. – 2009. – С. 361 - 396.
49. Будникова, С. П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности / С.П. Будникова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 4. – С. 137–152. DOI: 10.31862/2500-297X2020-4-137-152
50. Булин-Соколова, Е. И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги/ Е.И. Булин-Соколова, А. С. Обухов, А. Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №3. – С. 207–226.
51. Булкин, А.П. Социокультурная динамика образования : [Ист. опыт России]/ А.П. Булкин. – Дубна : Феникс+ —2001. — 207 с.
52. Верлен, Б. Объективизм Поппера и метод критического рационализма/ Б. Верлен, С. Баньковская // Социологическое обозрение. – 2002. – Т. 2. – № 4. – С. 3 -24.

53. Возможности развития субъектности студентов при совладании с трудной ситуацией перехода на дистанционное обучение в период пандемии / Ю. Ю. Бочарова, А. А. Дьячук, Л. Г. Климацкая [и др.] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2021. – № 2(56). – С. 109 -122. – DOI 10.25146/1995-0861-2021-56-2-277.
54. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: Теория и практика : диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.07. — Москва, 1998. — 308 с.
55. Воробьев, Д. В. Конвенционализм и инструментализм в свете теории научно-исследовательских программ Имре Лакатоса / Д.В. Воробьев // Философия науки и техники – 2016. – Т. 21. – № 2. С. 97 -110.
56. Гаджикурбанова, Г. М. Анализ подходов к классификации кейсов / Г. М. Гаджикурбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40). – С. 9 -12.
57. Ганченко, И. О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01/ Ганченко Игорь Олегович. – Краснодар, 2004. — 342 с
58. Гармонова, А. В. Готовность к изменениям в высшей школе: почему преподаватели работают "по старинке", а студенты учатся "для корочки"? / А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова // Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы : Материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 13–15 февраля 2020 года. – Москва: Издательский дом "Дело" РАНХиГС, 2020. – С. 223 - 230.
59. Геворкян, Е.Н. Интернатура как форма организации постдипломной практики в системе высшего профессионального образования/ Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, И. В. Егоров, С. Н. Вачкова // Вестник МГППУ. – 2013. – №2. – С. 32 - 43.

60. Гендин, А. М. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ/ А. М. Гендин, Н. И. Дроздов, М. И. Сергеев – Красноярск, Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. – 268 с.
61. Гордеева, Н. Н. Теория и технология индивидуально-педагогического развития личности будущего учителя в процессе педагогической подготовки: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Гордеева Наталья Николаевна. – Челябинск, 2002. — 351 с.
62. Грачева, Е. Ю. Роль центра педагогического образования в профессиональной деятельности начинающего учителя в Германии/ Е. Ю. Грачева, Т. В. Лучкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. Professional Education in Russia and Abroad. Научно-образовательный журнал. Кемерово. — 2014. — № 1 (13). URL: [http://www.krirpo.ru/prof-obr/Archives/1\(13\)2014.pdf](http://www.krirpo.ru/prof-obr/Archives/1(13)2014.pdf). (дата обращения 08.03.2020).
63. Григорьева, Е. Г. 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.
64. Губарева, О. Н. Методологические принципы гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов при обучении / О. Н. Губарева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 108 - 111.
65. Гусинский, Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода/ Э. Н. Гусинский. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
66. Гутман, В. А. Сущность всемирной инициативы CDIO и опыт её применения в системе образования / В. А. Гутман// Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 5. [Электронный ресурс]. – URL:

<https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149> (дата обращения: 28.06.2022).

67. Давыдова, Н. Н. Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве / Н. Н. Давыдова, Б. М. Игошев, С. Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 12-18.
68. Даутова, О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Даутова Ольга Борисовна – Санкт-Петербург, 2011. — 408 с.
69. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике/ А. Н. Дахин // Идеи и идеалы – 2010 – Т. 2 – № 1(3). – С. 11-20.
70. Демидова, М. В. Методология постнеклассической науки: проект рекурсивной парадигмы социального знания // Гуманитарные научные исследования. — 2015. — № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/08/12206> (дата обращения: 02.06.2022).
71. Дизайн магистерских программ: от рекрутинга к вовлеченности/ Доказательная магистратура: результаты и перспективы / А. В. Гармонова, М. Б. Балова, Ю. Ю. Бочарова [и др.]. – Москва : ООО "МАКС Пресс", 2021. – 228 с.
72. Дмитриева, Е. Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01/ Дмитриева Елена Николаевна. – Нижний Новгород, 2004. – 385 с.
73. Дроботенко, Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ : диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Дроботенко Юлия Борисовна – Омск, 2017. – 519 с.
74. Дьячук, А. А. 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.
75. Журавлев, А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы/ А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 75 -80.
76. Забродин, Ю. М. Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога/ Ю. М. Забродин, П. А. Сергоманов, Л. А. Гаязова, О.И. Леонова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – №5. – С.65-76.
77. Забродин, Ю. М. Учитель для новой школы – психолого-педагогическая подготовка / Ю. М. Забродин // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121) / февраль. – С. 14 -18.
78. Загвязинский, В. И. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления/ В. И. Загвязинский, Т.А. Строкова // Образование и наука. – 2014. – № 3 (112). – С. 3 -21.
79. Загузов, Н. И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1998 годы): Справочник / Н. И. Загузов; М-во общ. и проф. образования РФ. Ин-т развития проф. образования. - [2-е изд., перераб. и доп.]. — Москва : Ин-т развития проф. образования, 1999. — 207 с.
80. Заир-Бек, Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании/ Е. С. Заир-Бек// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 15 -23.
81. Зверев, С. М. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту/ С. М. Зверев, В. И. Слободчиков // Педагогика. – 2018. – № 4. – С.3 -11.
82. Зими́на, И. С. Понятие пассионарности в педагогической науке и практике / И. С. Зими́на // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов. Вып. 5 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; отв. ред. Е. В. Ткаченко,

- М. А. Галагузова. — Екатеринбург : Владос, 2007. — С. 200-204. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/40637>
83. Зими́на, И. С. Педагогические возможности воспитания пассионарной личности / И. С. Зими́на // Педагогическое образование. — 2007. — №1 — С. 59 - 72
84. Ибрагимова, Е. М. Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ибрагимова Елена Михайловна. — Казань, 1999. — 340 с.
85. Иванова, С. В. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2022. — Т. 1. — № 1(82). — С. 7-29. — DOI 10.24412/2224-0772-2022-82-7-29.
86. Иванова, С. В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. — 2015. — № 3(37). — С. 6 -13.
87. Иванова, С. В. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) / С. В. Иванова, И. М. Елкина // Ценности и смыслы. — 2016. — № 6(46). — С. 115 -124.
88. Иванова, С. В. Трансформация образовательного пространства в стремительно меняющемся мире / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Педагогика. — 2022. — Т. 86. — № 7. — С. 5 -14.
89. Иванова, С. В. Трансформация систем образования под влиянием глобальных вызовов современного мира / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Россия-Италия: сотрудничество в сфере гуманитарных наук и образования в XXI веке / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; Болонский университет (Италия). — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. — С. 894-914.
90. Игнатова, В. В. Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова, Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 14. — С. 44 - 52.

91. Игнатъева, Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Игнатъева Галина Александровна. – Нижний Новгород, 2006. – 414 с.
92. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = Deschooling society. Proportionality and the contemporary world : (фрагменты из работ разных лет) / Иван Иллич ; под ред. Т. Шанина ; [пер. с нем. М. Чередниченко ; пер. с англ. Ю Турчаниновой, Э. Гусинского]. Москва : Просвещение, 2006 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат детской литературы). — 149 с.
93. Имакаев, В. Р. Образовательная реальность (опыт социокультурного проектирования) : специальность 09.00.11 "Социальная философия" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук / Имакаев Виктор Раульевич. – Уфа, 2009. – 37 с.
94. Имакаев, В.Р. Гуманитарное проектирование инноваций в образовании. Учебно-методическое пособие/ В. Р. Имакаев, Р. Г. Каменский, С. И. Краснов, С. В. Шубин — Москва: 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://psihdocs.ru/uchebno-metodicheskoe-posobie-moskva-2005-g-bbk-udk.html>
95. Исаев, Е. И. Антропологическая перспектива российского образования/ Е. И. Исаев // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54076_full.shtml
96. Исаев, Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога [Электронный ресурс]/ Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков. URL: <https://hr-portal.ru/article/stanovlenie-i-razvitie-professionalnogo-soznaniya-budushchego-pedagoga>.
97. Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов: Коллективная монография / Под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. В. Тряпицына. СПб.: Лема, 2011.

98. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, Л. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 64-81. – DOI 10.17759/pse.2018230106.
99. Ицковиц, Г. Модель тройной спирали (пер. с англ. И.А. Павловой) [Электронный ресурс] / Г. Ицковиц // Инновации. 2011. – №4(150). — С. 5 – 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-troynoy-spirali/viewer>. (Дата обращения 22.11.2020).
100. К обществам знания. ЮНЕСКО: – 2005. С. 62–102. URL: <https://ifap.ru/library/book042.pdf> (Дата обращения 22.11.2020).
101. Казакова, Е. И. Переход к экстремному дистанционному обучению в условиях пандемии в призме переживания студентами трансформации образовательной среды вуза / Е. И. Казакова, И. Э. Кондракова, Ю. Л. Проект // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 8. – С. 111-146. – DOI 10.17853/1994-5639-2021-8-111-146.
102. Казакова, Е. И. Цифровая трансформация педагогического образования / Е. И. Казакова // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 8 -14.
103. Казимирская, И. И. Педагогическое образование как гуманитарный феномен / И. И. Казимирская // Веснік БДУ. – Сер. 4. – 2006. №6 – С.124-130. URL <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/40059/1/kazimirskaja.pdf?ysclid=l6aykhpw7j956719263> (Дата обращения 22.11.2020).
104. Касперчык, А. Исследователь и его поиски в свете «Ситуативного анализа» Адель Кларк/ Дискурс университета (Материалы Международных научно-практических конференций, Минск, 2010, 2011 гг.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ. Под редакцией А.А. Полонникова. – Мн.: , 2011. – 280 с. URL:: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/43326>
105. Каспржак, А. Г. Институциональные тупики российской системы

- подготовки учителей / А. Г. Каспржак // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 255 -277. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-4-261-282.
106. Каспржак, А. Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 87-104.
107. Каспржак, А. Г. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 29-44. – DOI 10.17759/pse.2015200504.
108. Кашапов, М. М. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 26. – С. 63-76. – DOI 10.26516/2304-1226.2018.26.63.
109. Кашапов, М. М. Метакогнитивное обоснование ситуативности/ надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович, Т. В. Огородова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. – № 4. – С. 189-202.
110. Ковалева, Т. М. Экосистемный подход в образовании: начало пути / Т. М. Ковалева // Непрерывное образование в контексте Будущего : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 апреля 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, Общество с ограниченной ответственностью "А-Приор", 2021. – С. 25-31.
111. Коваленко, М. И. Пассионарность как психологический феномен [Электронный ресурс]/ М. И. Коваленко// Психологические проблемы

- самореализации личности: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. СПб., 1999. URL: <http://gumilevica.kulichki.net/debate/Article13.htm/> (Дата обращения 20.09.2020).
112. Кожевникова, М. Н. К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели / М. Н. Кожевникова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 6. – С. 134-151. – DOI 10.15293/2226-3365.1706.09.
113. Колесникова, И. А. Опыт ретроспективной рефлексии индивидуального образовательного пути / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 4(20). – С. 31-49.
114. Колесникова, И. А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2(10). – С. 2-18.
115. Коллективная эффективность учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://blendedlearning.pro/new-school/success/collective-teacher-efficacy> (дата обращения 14.10.2022)
116. Конончук, Д. Эпоха гринфилда в образовании [Эл. ресурс]/ Д. Конончук, А. Волков. – М.: Московская школа управления Сколково, 2013. URL: <https://sedec.skolkovo.ru/downloads/documents/SEDEC/research-greenfield.pdf/> (дата обращения 22.11.2020.).
117. Константинов, Г. Н. Что такое предпринимательский университет / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 49-63.
118. Коршунова, О. В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов/ О. В. Коршунова // Концепт. – 2016. – Спецвыпуск № 01. – ART 76002. – 0,5 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2016/76002.htm.;>

119. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя/ В.В. Краевский. – Самара. – 1994. – 165 с.
120. Краснов, С.И. Теоретические основания и инструментарий гуманитарного проектирования в образовании/ С.И. Краснов, Н. В. Малышева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1 – № 5 (43). –С. 169–183.
121. Краснорядцева, О. М. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа/ О. М. Краснорядцева // Психология обучения. 2011. – № 11. – С. 74-84.
122. Крехан, Л. Умные земли: секреты успеха образовательных сверхдержав / Люси Крехан; перевод с английского Юрия Каптуревского ; под научной редакцией Антона Рябова. - Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. - 365, [2] с. . : ил. ; 22 . - (Библиотека журнала "Вопросы образования" / ред. совет: Ярослав Кузьминов [и др.]
123. Криштофик, И. С. Модернизация профессиональной подготовки педагогов под влиянием межвузовских чемпионатов Worldskills Russia / И. С. Криштофик // Европейский журнал социальных наук. – 2018. – № 6. – С. 207 - 212.
124. Кугаенко, А. А. Экономическая кибернетика: учеб. Пособие/ А. А. Кугаенко. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Вузовская книга, 2015. — 880 с.
125. Курейчик, В. М. Синергетические принципы в моделировании педагогических систем/ В. М. Курейчик, В.И . Писаренко // Открытое образование – 2013. – № 6 (101). – С. – 16 - 23. – DOI: 10.21686/1818-4243-2013-6(101-16-23
126. Лебедев, С. А. Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая/ С. А. Лебедев //Вестник Московского

- государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2019. – № 2. – С. 8 -21. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-2-8-21
127. Лебедев, С. А. Классическая, неклассическая и постнеклассическая методология науки/ С. А. Лебедев// Гуманитарный вестник. – 2019. – Вып. 2. – DOI: 10.18698/2306-8477-2019-2-596
128. Лельчицкий, И. Д. Актуальные проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына // Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 3-13.
129. Лельчицкий, И. Д. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 37-48.
130. Лельчицкий, И. Д. Практическая значимость результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 3-13.
131. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски [Текст] : [монография] / Л. М. Митина. - Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. - 454, [1] с.
132. Логинова, Н. Ф. Становление профессиональной идентичности молодых педагогов: подходы к проектированию/ Н. Ф. Логинова [Электронный ресурс].URL: <http://www.ippd.ru/resources/library?file=1068>. (дата обращения 25.01.2016)
133. Ломаско, П. С. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях смарт-образования / П. С. Ломаско, А. Л. Симонова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7(160). – С. 78-84.
134. Лучкина, Т. В. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии/ Т. В. Лучкина, Е. Ю. Грачева

- [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-internatury-v-professionalnom-stanovlenii-nachinayuschego-uchitelya-v-germanii> (дата обращения 18.10.2019).
135. Любимов, Л. Л. Размышления о педагогическом образовании/ Л. Л. Любимов// Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 7-24.
136. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 6. Статьи, литературные рецензии, «Лекции о воспитании детей», «Честь», «Проблемы школьного советского воспитания», письма, рассказы, выступления 1937–1938 гг. [Электронный ресурс]/ А.С. Макаренко; сост. и коммент. А.А.Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксёнов. – Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2013. URL: http://book.mininuniver.ru/books/6_Makarenko/files/assets/basic-html/page-39.html#
137. Марголис, А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – №5. – С. 45-64.
138. Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ/ А. А. Марголис// Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №3. – С.41 - 57.
139. Мерсиянова, И. В. Самоорганизация и проблемы формирования профессиональных сообществ в России [Текст]/ И.В. Мерсиянова, А. Ф. Чешкова, И. И. Краснопольская; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2011 – 188 с.
140. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ. Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 августа 2015 г. № АК-2563/05 "О методических рекомендациях" [Электронный документ]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71075428/#ixzz4EHOSzRi7> (дата обращения 02.02.2016)

141. Мид, М. Культура и мир детства: Избр. произведения / М. Мид; [Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; Сост., авт. послесл. и отв. ред. И. С. Кон]. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
142. Минюрова, С. А. Педагогическая интернатура как инновационный проект/ С. А. Минюрова, Н. Ю. Леоненко// Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 38 - 46.
143. Митрофанов, К. Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов в Российской Федерации / К. Г. Митрофанов, Н. Ф. Логинова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – С. 202-204.
144. Мищенко, Л. И. Проектирование содержания педагогического образования в условиях реализации ФГОС нового поколения / Л. И. Мищенко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 4–1(24). – С. 145-153.
145. Мищенко, Л. И. Теоретические основы формирования содержания педагогического образования: На материале подготовки учителя нач. классов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Мищенко Леонид Иванович. – Курск, 1997. – 420 с.
146. Молодежные профессиональные педагогические игры [Электронный ресурс]. URL: http://www.kipk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=8399&Itemid=1429&nocache=d1cc73dbc62fc7123a991022d011b5b9e7f73511 (дата обращения 2.02.2016).
147. Навыки будущего: Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. [Электронный ресурс] / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. URL: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения 28.11.2020).

148. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина "Личностно-ориентированное профессиональное образование" // Развитие личности. – 2008. – № 2. – С. 8-19.
149. Научно-педагогические школы России в контексте русского мира и образования : коллективная монография / Е. П. Белозерцев, А. А. Орлов, В. П. Тарантей [и др.] ; Ассоциация исследователей российского общества; Отделение профессионального образования РАО; Межрегиональная просветительская общественная организация "Объединение православных ученых". – 2-е издание. – Москва : АИРО-XXI, 2017. – 592 с.
150. Николаева, М. Н. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Николаева Марина Владимировна. – Волгоград, 2006. – 430 с.
151. 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.
152. Новая школа: пространство развития педагога: сборник статей / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. Т. В. Фуряевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 213. – 116 с.
153. Новопашина, Л. А. Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации/ Л. А. Новопашина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 7. – С. 205 -207.
154. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.07.2018 № 544-н)". – Москва, 2018. – 10 с.

- Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н) [Электронный документ]. URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения 30.01.2016)
155. Оболенский, Д. М. Концептуальная модель интеллектуальной образовательной экосистемы / Д. М. Оболенский, В. И. Шевченко // Экономика. Информатика. – 2020. – Т. 47. – № 2. – С. 390-401. – DOI 10.18413/2687-0932-2020-47-2-390-401.
156. Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow 31 октября – 3 ноября 2017 года/ Под редакцией Павла Лукши, Павла Рабиновича, Александра Асмолова. URL: [Образование-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf \(vcht.center\)](#) (дата обращения 28.11.2020).
157. Образование за пределами обыденного: событие действия, событие учения – событие себя / Коллектив авторов. – 2-е изд. – М. 2017. – 256 с.
158. Образовательный комплекс в «Преображенском» (концепция) / под науч. ред. М.В. Сафоновой. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. – 24 с.
159. Огнев, А. С. Психология субъектогенеза личности / А. С. Огнев. – Москва : Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2009. – 137 с.
160. Онучин, А. Р. Вовлеченность персонала, от измерения к управлению/ А. Р. Онучин // HRTimes. – 2015. – № 24. – С. 14-18.
161. Опфер, Е. А. Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе / Е. А. Опфер // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 84-91.
162. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В. А. Адольф, А. И. Кондратюк, Т. А. Кондратюк, М. С. Зайцева // Народное образование. – 2022. – № 3(1492). – С. 115-120. – DOI 10.52422/01306928_2022_3_115.

163. Орлов, А. А. Аксиологическая направленность профессионального мышления учителя / А. А. Орлов // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2014. – № 1(9). – С. 5-20.
164. Орлов, А. А. Портрет "сетевой личности" в контексте теории поколений / А. А. Орлов // Педагогика. – 2019. – № 10. – С. 5-16.
165. Орлов, А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов ; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006. – 227 с
166. Основы качественного исследования: обоснованная теория. Процедуры и техники / Ансельм Страусс, Джульет Корбин; пер. с англ. и заключительная ст. Т. С. Васильевой. – 2-е изд., стер. - Москва : URSS : КомКнига, 2007. – 254 с.
167. Особенности совладающего поведения студентов с различной академической успешностью / А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочарова, Л. Г. Климацкая, А. И. Шпаков // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 2(60). – С. 132-150. – DOI 10.25146/1995-0861-2022-60-2-339.
168. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey) [Электронный документ]. М. : Рособрнадзор. 2019. URL: <https://fioco.ru/Talis-18-results> (дата обращения 28.11.2020).
169. Патаракин, Е. Д. Агентное моделирование образовательных организаций и образовательных сообществ / Е. Д. Патаракин // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 5. – С. 69-73.
170. Патаракин, Е. Д. Сетевой анализ коллективных действий над цифровыми образовательными объектами/ Е. Д. Патаракин, С. Н. Вачкова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия

«Педагогика и психология». – 2019. №4(50). – С. 101–112. – DOI
10.25688/2076-9121.2019.50.4.09

171. Пахомов, Б. Я. Проблема индукции: Карл Поппер и Имре Лакатос / Б. Я. Пахомов // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 123-132
172. 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
173. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / И. В. Абакумова, С. В. Алехина, О. В. Андрюшкова [и др.] ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону – Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – 612 с.
174. Перевощикова, Е. Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е. Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3.
175. Переход к Открытому образовательному пространству: монография / Л. Н. Антропьянская и др.; под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2005 – 482 с
176. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании [Электронный ресурс]/ В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – Том 1. – № 3. – С. 100 – 109.
177. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В. А. Петровский. – Ростов-н/Д, 1996. – 509 с.
178. Писарева, С. А. Подходы к анализу диссертационного исследования по педагогике как средства развития педагогической науки / С. А. Писарева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – № 1(10). – С. 11-17.

179. Пискунова, Е. В. Профессионализм учителя: методология международных исследований / Е. В. Пискунова, Е. С. Заир-Бек // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 191-194. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-00079.
180. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя. Монография/ Е. В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 324 с.,
181. Пискунова, Е. В. Методические рекомендации по разработке и применению практико-ориентированных заданий профориентационной направленности по предметам общеобразовательного цикла/ Е. В. Пискунова, Н. В. Белкина, В. В. Обухович, Д. Н. Шевцова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2018. –Т.2 (Методическое приложение). МЕТ 070. – 46 с.
182. Повshedная, Ф. В. Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Повshedная Фаина Викторовна. – Нижний Новгород, 2002. – 426 с.
183. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения / А. И. Савенков, А. С. Львова, С. Н. Вачкова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 197-206.
184. Попов, А. А. Открытое образование. Философия и технологии / А. А. Попов. – Изд. 3-е. – Москва : URSS, сор. 2016. – 252 с
185. Поставнев, В. М. Нормативно-правовое, организационное и финансово-экономические основы деятельности интернатуры в педагогической отрасли/ В. М. Поставнев, О.А. Любченко // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. –№ 3. – С. 50-59.
186. Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 26.09.2022) "О порядке присуждения ученых степеней" (вместе с

"Положением о присуждении ученых степеней") [Электронный документ].

URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/3acc895434fd7ce6fd7d8f8a570ab064e960560/ (дата обращения 28.11.2020).

187. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей / Д. И. Сапрыкина, А. А. Волохович; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 32 с. — 200 экз. — (Факты образования № 4 (29)).
188. Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту/ С. М. Зверев, В.И. Слободчиков// Педагогика – 2018 – № 4 – С. 3-11.
189. Прокументова, Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели / Г. Н. Прокументова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182-187.
190. Прокументова, Г. Н. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / Г. Н. Прокументова, И. Ю. Малкова // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 170-174.
191. Прокументова, Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). /Под ред Э.В. Галажинского, Томск, 2016. – 358 с.
192. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 136-155. – DOI 10.17323/1814-9545-2013-1-136-155.
193. Психология индивидуального и группового субъекта / под редакцией А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. – ПЕР СЭ, 2002. – 368 с. – (Российская Академия Наук : Институт психологии).
194. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах : учебное пособие / Е. И. Исаев,

- В. И. Слободчиков, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. - Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
195. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01/ Радионов Виктор Евсеевич. – Санкт-Петербург, 1996. – 352 с.
196. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2006. – № 4-5. – С. 7-14.
197. Результаты исследований эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации. Экспертно-аналитические материалы. [Эл. Документ]. URL: <http://www.young-teacher.ru/webinar/materials> (дата обращения 30.01.2016)
198. Розин, В. М. Педагогика и личность в точке бифуркации/ В. М. Розин/ Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
199. Ромм, Т. А. Сетевой подход в дополнительном образовании: стратегия и тактика / Т. А. Ромм, М. В. Ромм // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3(200). – С. 35-41. – DOI 10.23951/1609-624X-2019-3-35-41.
200. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. — 36 с. — (Современная аналитика образования. Вып. 1).
201. Савинова, С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов / С. Ю. Савинова // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 143-147.
202. Самое главное. Что мы поняли про тьюторскую модель современного университета // Становление тьюторской модели современного

- университета в России : Коллективная монография. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – С. 85-109.
203. 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».
204. Свободная работа в начальной школе: организационно-методический аспект : методические рекомендации / Ю. Ю. Бочарова. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2006. – 60 с..
205. Северин, С. Н. Генезис и структура парадигмы педагогического исследования в контексте постнеклассической научной рациональности: монография / С. Н. Северин ; Министерство образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина". - Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2016. - 164 с. : ил.; 20 см.; ISBN 978-985-555-525-5 : 100 экз.
206. Семенова, Ю. И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции / Ю. И. Семенова // Высшее образование в России. – 2009. – № 10. – С. 126-132.
207. Сенге, П. М. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / Питер Сенге; [пер. с англ. Б. Пинскера, И. Татариновой]. - Новое пересмотренное и доп. изд. - Москва : Олимп-Бизнес, 2009. - 417 с.
208. Сенько, Ю. В. Педагогическое образование как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Известия Алтайского государственного университета. – 1999. – № 4(14). – С. 65-73.
209. Сергеев, Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя. Диссертация в

- виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук (1998) / Н. К. Сергеев // Непрерывное педагогическое образование : Научная школа Н.К. Сергеева. Сборник научных трудов / научный редактор: Н.К. Сергеев, составитель и ответственный редактор: Н. М. Борытко. – Волгоград : Издательство ВГПУ "Перемена", 2011. – С. 17-86.
210. Сериков, В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2015. – № 7(126). – С. 4-23. – DOI 10.17853/1994-5639-2015-7-4-23.
211. Сивак, Е. В. Академический инбридинг: за и против / Е. В. Сивак, М. М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 170-188.
212. Сидоркин, А. Джессика не будет учителем. Американская система подготовки педагогов улучшилась благодаря достижениям науки и здравому смыслу/ А. Сидоркин // Управление школой - Первое сентября. – 2014. – № 4. – С. 50-51.
213. Ситуационное лидерство Херси-Бланшара / П. Херси, К. Бланшар, А. М. Кузьмин, Е. А. Высоковская // Методы менеджмента качества. – 2013. – № 8. – С. 13.
214. Слостенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 5. – С. 17-30.
215. Слободчиков, В. И. Со-бытийная образовательная общность - источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. – 2010. – Т. 43. – № 1. – С. 4-13.
216. Снурницына, Ю. М. Метод кейсов: теоретический анализ / Ю. М. Снурницына // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 117-128.
217. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко. – Москва :

Федеральное государственное научное учреждение "Институт социологии образования" Российской академии образования, 2007. – 200 с.

218. Соболев, А. Б. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (Актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) / А. Б. Соболев // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 5-12. – DOI 10.17759/pse.2015200502.
219. Соколова, Л. Б. Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 ./ Соколова Людмила Борисовна. –Оренбург, 2000. –350 с.
220. Спенсер-Кейс, Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]/ Д. Спенсер-Кейс, П. Лукша, Д. Кубиста. URL: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (дата обращения 20.03.2022)
221. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры учителя в условиях непрерывного образования: монография / [И. Ф. Исаев и др. ; отв. ред.: И. Ф. Исаев, Л. В. Буряя] ; Федеральное агентство по образованию, Старооскольский фил. Белгородского гос. ун-та, Науч.-исслед. лаб. "Проблемы формирования проф.-пед. культуры" Белгородского гос. ун-та. - Белгород ; Старый Оскол : Старооскольский фил. Белгородского гос. ун-та, 2008. – 358 с.
222. Становление тьюторской модели современного университета в России : Коллективная монография. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 148 с.
223. Стеганцева, Т. А. Организация научно-педагогического сообщества / Т. А. Стеганцева, Ю. Ю. Бочарова // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 64-67.

224. Степин, В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения/ Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография/ Отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. СПб.: Издательский дом “Мирь”, 2009. – 672 с.
225. Степин, В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма / Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2013. – №4. – С. 45 - 59.
226. Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремнева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенько // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – № 4(101). – С. 656-677. – DOI 10.15507/1991-9468.101.024.202004.656-677.
227. Стратегия развития БРИКС и приоритеты для России : докл. к XXI Апр. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2020 г. / М. Л. Баталина, Т. В. Бордачев, М. С. Бочкова и др. ; под науч. ред. Т. А. Мешковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 194 с
228. Стребкова, И. Н. Пассионарность преподавателя вуза в связи с наличием осознанной педагогической идеи / И. Н. Стребкова // Акмеология. – 2013. – № S1. – С. 235.
229. Стрекалова, Н. Д. Разработка и применение учебных кейсов: практическое руководство / Н. Д. Стрекалова, В. Г. Беляков ; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2013. — 80 с.
230. Таранов, И. Н. Анализ концепций роста научного знания Т. Куна и И. Лакатоса / И. Н. Таранов // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 1-4(59). – С. 293-297.
231. Тарасенко, В. В. Кластерная идентичность и социальный капитал/ В. В. Тарасенко// Философские науки. – 2011. – №12. – С. 108-115.

232. Тенденции развития педагогической практики в России и за рубежом: научный отчет/ Ю. Ю. Бочарова. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2012. 40 с.
233. Титова, Е. В. Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов / Е. В. Титова // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения-2001 : Межрегиональный сборник научных трудов / Ленинградский областной институт развития образования, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. – Санкт-Петербург : Издательский дом "Петрополис", 2001. – С. 82-91.
234. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования/ А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др. ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 343 [1] с.
235. Труфанова, Е. О. Субъект в мире социальных конструкций. [Электронный ресурс]/ Е.О. Труфанова. URL: https://iphras.ru/uplfile/socep/sem_prob1_rac_ph/125_Trufanova.pdf (дата обращения 07.07.2021).
236. Тряпицына, А. П. Кафедра педагогики: прошлое, настоящее и будущее / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 10(96). – С. 13-21.
237. Тряпицына, А. П. Самоопределение исследователя как фактор повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам / А. П. Тряпицына // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – № S1. – С. 6-12.
238. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А.П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3(40). – С. 4 -12.
239. Тряпицына, А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов — будущих учителей к решению задач модернизации общего

- образования/ А.П. Тряпицына// *Universum: Вестник Герценовского университета.* – 2013 – №1. – С. 50 - 61.
240. Улановский, А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А. М. Улановский // *Вопросы психологии.* – 2009. – № 2. – С. 35-45.
241. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко /Институт образования НИУ ВШЭ. Серия «Современная аналитика образования. 2018. Вып. 19 [Электронный ресурс]: URL: <https://ioe.hse.ru/sovaobr> (дата обращения 28.11.2020).
242. Успешная адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов Российской Федерации. Статистика. URL: <http://www.young-teacher.ru/webinar/materials> (дата обращения 30.01.2016)
243. Ушаков, К. М. Диагностика реальной структуры образовательной организации/ К. М. Ушаков // *Вопросы образования.* 2013. № 4. С. 247–260.
244. Ушаков, К. М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет/ К. М. Ушаков. – М. – 2017. – 160 с.
245. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения 30.01.2016).
246. Федеральный закон от 29. 12. 2012 № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
247. Фельдштейн, Д. И. Проблемы повышения качества диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам / Д. И. Фельдштейн // *Вестник спортивной науки.* – 2013. – № 1. – С. 3-9.
248. Филипенко, С. А. Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы /

- С. А. Филипенко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5(133). – С. 92-98.
249. Филонович, С. Р. Лидерство как интегральная проблема наук о поведении / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2007. – Т. 5. – № 4. – С. 91-100.
250. Формирование рефлексивной педагогической позиции у студентов / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, Т. Н. Гущина, С. Ф. Бурухин // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 1. – С. 84-93.
251. Фруммин, И. Д. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 159-191. – DOI 10.17323/1814-9545-2012-2-159-191.
252. Фуряева, Т.В. Открытое профессиональное социальное образование: контекстно-смысловая стратегия развития/ Т. В. Фуряева// Научный журнал «Идеи и идеалы». – 2012. – № 1(11). – С. 93-100.
253. Фуряева, Т. В. 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.
254. Хорошилов, Д. А. Метод обоснованной теории как инструмент психологического картографирования социальных ситуаций / Д. А. Хорошилов, Д. С. Машков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 18-32. – DOI 10.21638/spbu16.2020.102.
255. Хуторской, А. В. Компетентностный подход с позиций человекообразного образования / А. В. Хуторской // Понятийный аппарат педагогики и образования : Сборник научных трудов / Ответственные редакторы: Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Том Выпуск 7. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – С. 76-86.

256. Хэтти, Джон А. С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон Хэтти ; [перевод - Н. В. Селиванова]. – Москва : Национальное образование, 2017. – 495 с.
257. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 108 с. — (Современная аналитика образования. № 16(46)).
258. Цыркун, И. И. Приоритетные направления диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. И. Цыркун // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2013. – № 3(77). – С. 9-14.
259. ЧАСТЬ 1 Концепция профильных психолого-педагогических классов / Е. В. Астапова, В. С. Басюк, Л. В. Байбородова [и др.] // Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие / Министерство просвещения Российской Федерации; Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации». – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – С. 9-69.
260. Чекалева, Н. В. Изменения в подготовке будущих учителей в контексте модернизации педагогического образования и формирования национальной системы учительского роста / Н. В. Чекалева, Н. А. Дука // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 129-138. – DOI 10.25588/CSPU.2018.96..4..014.
261. Чекалева, Н. В. Ориентация университетского педагогического образования на подготовку будущих педагогов как лидеров социальных изменений в регионе / Н. В. Чекалева, Ю. Б. Дроботенко // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2020. – № 11. – С. 2889.

262. Чекалева, Н. В. Педагогический университет – ресурсный центр инновационного развития региона/ Н. В. Чекалева // Высшее образование в России. – 2008. – №6. – С. 88–93.
263. Чекалева, Н. В. Базовая кафедра университета в школе как средство образовательного трансфера / Н. В. Чекалева, Н. С. Макарова, Ю. Б. Дроботенко, И. В. Феттер // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 117-125.
264. Червонный, М. А. Подготовка учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Дисс. доктора педагогических наук: 13.00.08 / Червонный Михаил Александрович. – Томск, 2019. – 412 с.
265. Чешко, В.Ф. Проблема генерации нового знания в постнеклассической науке [Электронный ресурс]/ В. Ф. Чешко, В. И. Глазко// Известия ТСХА. – 2011. – Выпуск 1. – С. 161 – 174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-generatsii-novogo-znaniya-v-postneoklassicheskoy-nauke/viewer>. (дата обращения 12.08.2021).
266. Чистова, Я.С. Динамическое моделирование системы подготовки магистров профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Чистова Яна Сергеевна.- Екатеринбург, 2016. – 193 с.
267. Шадриков, В. Д. Введение к размышлениям о качестве педагогического образования / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 6. – С. 25-29.
268. Шаров, К. С. К вопросу о практической применимости деятельностной парадигмы в образовании: между зоной ближайшего развития Л. Выготского и конструкционизмом С. Пейперта/ К. С. Шаров// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6(27). – С. 149 –161.
269. Шиян, А. А. Экономическая кибернетика: Введение в моделирование социальных и экономических систем [Электронный ресурс] / А. А. Шиян. URL: Шиян-А.А.-Экономическая-кибернетика.-Введение-в-моделирование-

социальных-и-экономических-систем.pdf (crystalbook.ru). (Дата обращения 12.07.2022).

270. Шкерина, Л. В. 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.
271. Шкурко, В. Е. Управление рисками проектов : учеб. пособие / В. Е. Шкурко ; [науч. ред. А. В. Гребенкин] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 184 с.
272. Шубина, Е. В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Шубина Екатерина Викторовна – Ярославль, 2014. – 163 с.
273. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий; [Ред.-сост. А. А. Пископпель, Л. П. Щедровицкий; Авт. вступ. ст. А. Пископпель, с. XIII-XXXVII]. - М. : Изд-во шк. культ. политики, 1995. - XXXVII, 759 с.
274. Щедровицкий, Г. П. Схема мыследеятельности - системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы. – 1987. – Т. 1986. – С. 124-146.
275. Щедровицкий, П. Г. Нормы образовательной культуры перед лицом третьей промышленной революции/ XX Международная научно-практическая тьюторская конференция. г. Томск, 1 февраля 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://shchedrovitskiy.com/normi-obrazovatelnoy-kultury/> (Дата обращения 28.11.2020).
276. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев; Под ред. В. С. Жекулина; Вступ. ст. Р. Ф. Итса. – 3-е изд. стер. – Л. : Гидрометеиздат, 1990. – 526 с.

277. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. – (Философы России XX века).
278. Ядровская, М. В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
279. Яковлев, Е. В. Профессиональный экзамен как компонент многоканального "входа" в педагогическую профессию / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 204-205.
280. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
281. Яковлева, Е. В. Становление учителя как субъекта культуры : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01/ Яковлева Елена Викторовна. – Москва, 2004. – 364 с.
282. Яковлева, А. Ю. Факторы и модели формирования и развития инновационных экосистем : диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук: 08.00.05 / Яковлева Анна Юрьевна. – Москва, 2012. – 244 с.
283. Ямбург, Е. А. Зачем нужен профессиональный стандарт учителя? / Е. А. Ямбург // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2013. – № 3. – С. 3-13. – DOI 10.51314/2073-2635-2013-3-3-13.
284. Action research for school improvement [Электронный ресурс]/ Edited by Anna Riggall, Richard Churches and Alex Elwick. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf> (дата обращения 25.07.2021)
285. Action Research for Teacher Candidates Using Classroom Data to Enhance Instruction [Электронный ресурс]/ Edited by Robert P. Pelton Foreword by Richard Sagor ROWMAN & LITTLEFIELD EDUCATION Lanham, Maryland • New York • Toronto • Plymouth, UK 2010. URL:

https://repository.bbg.ac.id/bitstream/614/1/Action_Research_for_Teacher_Candidates_Using_Classroom_Data_to_Enhance_Instruction.pdf (дата обращения 25.07.2021)

286. Adkins A. Millennials: the job-hopping generation [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gallup.com/workplace/231587/millennials-jobhopping-generation.aspx> (Дата обращения 20.04.2022).
287. Ambrosetti A. Mentoring and learning to teach: what do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? // *International Journal of Learning*. 2010. Vol. 17(9). Pp. 117—132. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v17i09/47254.
288. Aydarova E. Teacher's Plight and Trainee's Flight: Perceived, Lived and Conceived Space of Schools// *Educational Studies*. Moscow. 2016. No 2. P. 183–207.
289. Aydarova O. Global Discourses and Local Responses: A Dialogic Perspective on Educational Reforms in the Russian Federation // *Procedia - European Education*. 2015. Vol. 47. №. 4. P. 331–345. DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/10564934.2015.1107375>
290. Beurteilung [Электронный ресурс]. URL: <http://www.referendar.de/referendariat/beurteilung>. (дата обращения 03.03.2016)
291. Bishop's University Practice Teaching Handbook. September 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ubishop> (Дата обращения 03.03.2012)
292. 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.
293. Bocharova, J. Yu. Prospective functional role model of the teacher / A. Bagachuk, Yu. Bocharova, O. Berseneva // *AIP Conference Proceedings : (ASEDU-II 2021)*, Krasnoyarsk, 28 октября 2021 года. – Krasnoyarsk: AIP PUBLISHING, 2022. – P. 040068. – DOI 10.1063/5.0104573.

294. 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.
295. Bush A., Grotjohann N. Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration// Teaching and Teacher Education, Vol. 88, 2020.102968. URL:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>
296. Cheri Ch. Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 86. URL:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893>
297. Cornelissen F., Daly A., Liou Y., Van Swet J., Beijaard D., Bergen T. Leveraging the relationship: knowledge processes in school–university research networks of master's programmes // Research Papers in Education. 2014. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2014.919522>
298. Dautova O. Professional learning communities of teachers as reflexive practice // Pedagogical Education: History, Present Time, Perspectives : Conference. 2020. DOI: 10.15405/epsbs.2020.08.02.12.
299. Davidson C. N. Why higher education demands a paradigm shift // Public Culture. 2014. Vol. 26, № 1 72. P. 3–11. DOI:<http://dx.doi.org/10.1215/08992363-2346313>
300. Dole, S. , Bloom, L. , & Kowalske, K. . Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10(1). URL: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1538>
301. Education at a Glance [Электронный ресурс]/ OECD. 2020. URL:<https://doi.org/10.1787/69096873-en> (дата обращения 20.04.2021).

302. Ellis N., Alonzo D., Nguyen H. Elements of a quality pre-service teacher mentor: a literature review // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 92. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>.
303. Ellis V., Childs Innovation in teacher education: Collective creativity in the development of a teacher education internship// Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 77. P. 277-286. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.020>
304. Ersin P., Atay D. Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2021. Vol. 10. Pp. 203—215. URL: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0077>.
305. Field Experience Handbook. Field Experience Office Faculty of Education. 2011 – 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.brandon.ca/academic/education/fe> (дата обращения 20.03.2012).
306. Garner J., Kaplan A. An ecological, dynamical systems perspective on teacher learning and professional development : conference paper [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/315720997_An_Ecological_Dynamical_Systems_Perspective_on_Teacher_Learning_and_Professional_Development/stats#fullTextFileContent (дата обращения 20.04.2021)..
307. Gilbert J. The Millennials: a new generation of employees, a new set of engagement policies [Электронный ресурс]. URL: <https://iveybusinessjournal.com/publication/the-millennials-a-new-generation-of-employees-a-new-set-of-engagement-policies>. (дата обращения 20.04.2021).
308. Handbook_for_teacher_education_interns [Электронный ресурс]. URL: https://www.umes.edu/uploadedFiles/_DEPARTMENTS/Education/Content/handbook_for_teacher_education_interns.pdf (дата обращения 20.03.2012).
309. Harris K. A new generation of workers: preparing for generation Z in the workplace [Электронный ресурс]. URL: https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/335. (дата обращения 20.04.2021).

310. Hulpia H., Devos G., Keer H. The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach // Journal of Educational Research. 2009. Vol. 103. Pp. 40—52. DOI: 10.1080/00220670903231201.
311. Kentucky Teacher Internship Program Handbook (КТИР) [Электронный ресурс]. URL: <http://louisville.edu/education/ktip/implementation-guide.pdf> (дата обращения 20.03.2012).
312. Laurie Faculty of Education. Bachelor of Education Programme Handbook. 2011 – 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wlu.ca/education> (дата обращения 20.03.2012).
313. Louca, S. MOOCs: A fad or a new paradigm shift in higher education? // Fourth 21st CAF Conference in Harvard, USA. 2016. Vol. 9, № 1. P. 16–25.
314. Larios, R. Zetlin A. Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms// Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 121, 103945. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
315. Ollscoil Luimnigh. Teaching Practice Handbook. University of Limerick. January 2010. – URL: <http://www.ul.ie> (дата обращения 20.03.2012).
316. Patarakin, Y., Vachkova, S. N., Burov, V. Agent-based modeling of teacher interaction within a repository of digital objects [Электронный ресурс]. In bk.: The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020). Vol. 98. SHS Web of Conferences, 2021. Ch. 05013. pp. 1-7. (дата обращения 25.07.2021)
317. PGCE Partnership Handbook. School of Education. Queen's University Belfast. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.qub.ac.uk/edu> (дата обращения 20.03.2012).
318. Professional Development Programme. Simon Fraser University. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sfu.ca> (дата обращения 20.03.2012).

319. Professional Graduate Diploma of Education (PGDE). School of Education. University of Aberdeen. 2010 – 2012. [Электронный ресурс] – URL: [http:// www.abdn.ac.uk/education/partnershipunit](http://www.abdn.ac.uk/education/partnershipunit) (дата обращения 20.03.2012).
320. Riggall A. Churches R., Elwick A. Action research for school improvement [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf>. (дата обращения 12.07.2022).
321. Rollsjö, A. Attraction and retention of generation Y employees [Электронный ресурс]. URL: [http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158460/ FULLTEXT01.pdf](http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:158460/FULLTEXT01.pdf). (дата обращения 12.07.2022).
322. Rowell, L.L. Action Research and School Counseling: Closing the Gap Between Research and Practice// Professional School Counseling. 2006. April. - DOI: 10.5330/prsc.9.4.g777740821404674
323. Ryan, K. M., King E. B., Finkelstein L. M. Younger workers' metastereotypes, workplace mood, attitudes, and behaviors // Journal of Managerial Psychology. 2015. Vol. 30. No. 1. Pp. 54—70. DOI: 10.1108/JMP-07-2014-0215.
324. Scheffer, M. Junglehrer: Ausgebrannt, bevor es losgeht [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/verkuerztes-referendariat-angehende-lehrer-leiden-unter-stress-a-826861.html43> (дата обращения 20.03.2012).
325. Schleicher, A. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World [Электронный ресурс]. OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en> (дата обращения 12.07.2022).
326. School Experience and partnerships Handbook. 2011 – 12. Revised Edition. BEd and PGCE (Primary and early Years) [Электронный ресурс]. Partnership Office. Plymouth University. Faculty of Health, Education and Society. [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.plymouth. edu](http://www.plymouth.edu) (дата обращения 20.03.2012).

327. School of Education and Professional Learning. Practicum Handbook. 2011 – 2012. [Электронный ресурс]. URL: [http:// www.trentu. ca/education](http://www.trentu.ca/education) (дата обращения 20.03.2012).
328. School Placement Higher Education Tutor Handbook. B.S.c. Science Education. B.S.c. Physical Education with Biology. School of Education Studies. Dublin City University. 2011 – 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dcu.ie> (дата обращения 20.03.2012).
329. Secondary PDPP Mentor Handbook. (5wk) Practicum. Secondary Teacher Education. University of Victoria Education. Faculty of Education. 2010 – 2011. [Электронный ресурс]. URL: [http://www. educ.uvic.ca/current/index.php](http://www.educ.uvic.ca/current/index.php) (дата обращения 20.03.2012).
330. Teach for America [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachforamerica.org/teach-with-tfa> (дата обращения 20.03.2012).
331. Teacher communities as a context for professional development: a systematic review / К. Vangrieken, Ch. Meredith, T. Packer, E. Kyndt // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 61. Pp. 47—59. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>.
332. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf>. (дата обращения 20.03.2016).
333. 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. – P. 1351-1360. – DOI 10.15405/epsbs.2021.09.02.152.
334. Transforming Education for: Why, What, and How. Report on GELP Moscow 2017 conference results [Электронный ресурс]. URL:

[GEF_GELP2017_TransformingEducationforComplexity_report.pdf](#)

[\(globaledufutures.org\)](#) (дата обращения 10.03.2021).

335. Vagi R., Pivovarova M., Barnard W. Dynamics of preservice teacher quality // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.005>.
336. Wei S., Shujuan Zh, Qibo Hu. Resilience and social support as moderators of work stress of young teachers in engineering college // *Procedia Engineering*. 2011. Vol. 24. Pp. 856—860. URL: <http://doi:10.1016/j.proeng.2011.12.415>.
337. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review / J. Hoffman, M. Wetzel, B. Maloch, E. Greeter, S. Vlach // *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 52. Pp. 99—112. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>.
338. Zavelevsky E., Lishchinsky O. An ecological perspective of teacher retention: an emergent model // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 88. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>.

Таблица А1 – База исследования

	Проект	сроки	участники						ВСЕГО
			бакалавры	магистры	педагоги школ	преподаватели	школьники психпед-классов	администраторы	
1	Включенная пединтернатура	2012-2017	339	15	36	37		62	489
2	Сетевой лицей	2015-2017			17	18	110	15	160
3	Стажер-исследователь	2019-2021	280			32	1	10	323
4	Акселератор «Проектировщик образовательных сред»	2016-2018	66			27		3	96
5	Дуальное образование	2015 - 2017			5	3	4	5	17
6	Новая школа (в т. ч. Хакатон)	2019-2022	15	20	26	10	25	4	100
7	Формирование естественно-научной грамотности (команда школы)	2020-2021			14	6		2	22
8	Лаборатория Университета (7 школ)	1998-2022	8	12	22	2		6	50
9	Родительский университет	2017-2019	6		4	10		3	112
10	Проектная магистратура	2014-2022		57		6		2	65

Продолжение таблицы А1

	Проект	сроки	участники							ВСЕГО
			бакалавры	магистры	педагоги школ	преподаватели	школьники психпед-классов	администраторы	слушатели (родители, пожилые) - агенты проектов	
11	Серебряный университет	2018-2020	8		4	6			67	85
12	Учитель для НТИ	2018-2022	26		29	22		4		81
13	Сетевая магистратура СФУ «Инженерное образование»	2019-2022		28		8		3		39
14	Центр цифровых компетенций: Учитель для поколения Z	2017-2020	120		12	8		3		143
15	Педагогический клуб	2018-2020			18			3		21
16	WSR - запуск, открытый чемпионат	2017-2019	48		15	16		4		83
17	Демоэкзамен	2019-2020	40		15	16		6		77
18	Развивающее обучение (акселератор)	2018-2020	18		6	6		4		34
										0
	ИТОГО		974	132	223	233	140	136	87	1925

ПРИМЕР ПЕРВИЧНОЙ СИТУАЦИОННОЙ КАРТЫ

«Первый педагогический хакатон для Новой школы»

Категории	Коды - оси
Ключевые события	Переговоры с застройщиком, Краш-тест, Мастер-класс директора психологического центра, Формирование команд, Оценка жюри продуктов
Участники	Молодые учителя. Студенты, магистры. Профи-педагоги и психологи
Личности-акторы	Зам. проректора, директор новой школы, менеджер хакатона
Дискурс на темы	«Почему только молодые учителя?», «Стресс от оценки родителями и детьми», «Ночь на доработку проекта», «Денежный приз – неловкость»
Идеи, смыслы	Обратная связь по концепции до начала работы школы; Родители и дети будущей школы как агенты изменений; Подбор команды учителей под концепцию
Острая проблема	Много участников – трудно охватить рефлексией всех. Перегруженность события форматами: участники на них не ходили

КАРТА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОМ

Ф.И.О. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Образовательная программа 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика начального образования»

Профессиональные стандарты «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) от 24.07.2015, «Педагог (профессиональная деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», дата введения 01.01.2017г.

Способ оценки: экспертная оценка разработанных технологических карт уроков (преподаватель, методист образовательной организации); характеристика с места прохождения практики / интернатуры; самоанализ профессиональных проб

Шкала оценки: 60-72 балла – пороговый уровень, 73 – 86 баллов – базовый уровень, 87 – 100 баллов – продвинутый уровень

Компетенция по федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования	Уровень сформированности компетенции	Продукт в портфолио выпускника	Эксперт (Ф.И.О., степени, звания, должность, организация)
<p>Трудовое действие по профессиональному стандарту</p> <p><i>Планирование и проведение учебных занятий</i></p>			
<p>Способность организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы</p>	<p>90 - продвинутый</p>	<p>Технологическая карта урока</p> <p>Характеристика с места прохождения государственной практики / интернатуры</p>	<p>доцент кафедры естествознания, математики и частных методик КГПУ им. В. П. Астафьева</p> <p>XXXX, директор МБОУ СОШ № 98 г. Красноярск</p>

Ф.И.О. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Компетенция по федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования	Уровень сформированности компетенции	Продукт в портфолио выпускника	Эксперт (Ф.И.О., степени, звания, должность, организация)
<p>Трудовое действие по профессиональному стандарту</p> <p><i>Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и УУД до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования</i></p>			
Способность организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы	90 - продвинутый	Технологическая карта урока Характеристика с места прохождения государственной практики / интернатуры	XXXX, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик КГПУ им. В. П. Астафьева XXXXXX, директор МБОУ СОШ № 98 г. Красноярска
<p>Трудовое действие по профессиональному стандарту</p> <p><i>Реализация воспитательных возможностей различных видов деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т.д.)</i></p>			
Готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую.	90 - продвинутый	Технологическая карта урока	XXXXXX, доцент кафедры естествознания, математики и частных методик КГПУ им. В. П. Астафьева

ФИО XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Другие характеристики				
Способность к самоорганизации и самообразованию	к и	82 - базовый	Индивидуальные планы. Характеристика с места прохождения практики интернатуры. Отзыв научного руководителя	XXXXXX, директор МБОУ СОШ № 98 г. Красноярск XXXXXX, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования КГПУ им. В. П. Астафьева
Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	к в	82 - базовый	Характеристика с места прохождения практики интернатуры. Отзыв научного руководителя	XXXXXX, директор МБОУ СОШ № 98 г. Красноярск XXXX, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования КГПУ им. В. П. Астафьева
Способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики	и	80 - базовый	Характеристика с места прохождения практики интернатуры	XXXXXX, директор МБОУ СОШ № 98 г. Красноярск XXXXXX, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования КГПУ им. В. П. Астафьева

Портфолио выпускника <http://portfolio.kspu.ru>

ПРОГРАММА СЕМИНАРА-ПРАКТИКУМА ДЛЯ ИНТЕРНОВ

«Хрустальное здоровье: психогигиена труда учителя»

Участники: студенты-интерны; молодые учителя, учителя-наставники (по желанию)

Ведущий педагог-психолог, к.п.н. Бочарова Ю. Ю.

План работы на семинаре (2 часа)

1. Вступительное слово о психогигиене как профессиональном навыке. Притча о еврейской матери. 10 минут
2. Презентация «Признаки профессионального выгорания». 10 минут
3. Самодиагностика (методика В. В. Бойко). Обсуждение результатов. 20 минут
4. Факторы психической напряженности учителя. Способы снятия психической усталости (мозговой штурм). 20 минут
5. Мини-тренинг «Помощь рядом». Упражнения «Никто не знает, что я...», «Надпись на футболке», «Уверенное «Нет»», дыхательные техники. 30 минут
6. Рефлексия семинара. 15 минут.
7. Домашнее задание (отработка навыков тайм-менеджмента). 5 минут

Список использованных источников:

1. Бойко, В. В. Синдром "эмоционального выгорания" в профессиональном общении / В. В. Бойко. - СПб.: Сударыня, 1999. - 28, [1] с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с
3. 15 популярных техник тайм-менеджмента. Электронный ресурс. URL: https://skillbox.ru/media/growth/15_populyarnykh_tekhnik_taym_menedzhmenta/ (дата обращения 20.10.2022)

Материалы к семинару:

Притча. Жила бедная еврейская семья. Детей было много, а денег мало. Бедная мать работала на износ: готовила, стирала и орала, раздавала подзатыльники и громко сетовала на жизнь. Наконец, выбившись из сил, отправилась она за советом к раввину: как стать хорошей матерью? Вышла от него задумчивая. С тех пор её как подменили. Денег в семье не прибавилось, и дети послушнее не стали. Но теперь мама не ругала их, а с лица её не сходила приветливая улыбка. Раз в неделю она шла на базар, а вернувшись, на весь вечер запиралась в комнате.

Детей мучило любопытство. Однажды они нарушили запрет и заглянули к маме. Она сидела за столом и пила чай со сладким цимесом.

— Мама, что ты делаешь? А как же мы?! — возмущённо закричали дети.

— Ша, дети! — важно ответила она. — Я делаю вам счастливую маму.

БАНК ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ
на проведение проектных, исследовательских работ (обязательная часть рабочей
программы модуля «Педагогическая интернатура»)

МАОУ СШ № 150 г. Красноярск, 2013 год

№ п/п	Наименование методического продукта / темы прикладного исследования	Краткое описание методического продукта / прикладного исследования	Область внедрения (урок, внеурочная деятельность, другое)
1.	Школьный медицентр	Описание задач, видов деятельности и планируемых результатов обучающихся в единой структуре школьного медицентра: видеотелестудии, школьного издательства, школьного радиоузла.	Внеурочная кружковая деятельность, проектная деятельность обучающихся 5 – 11 классов
2.	Образовательное событие «Город X»	Разработка многоэтапного образовательного события – игры для обучающихся 1 – 4 классов по созданию (проектированию) города (равного классу) и его встраивания в систему «городов» всех классов начальной школы	Внеурочная проектная деятельность в начальной школе
3.	Дневник старшеклассника	Разработка рабочей книги (органайзера) старшеклассника по управлению временем и реализации индивидуального учебного плана на основе интервью обучающихся	Профориентационная, воспитательная работа

ПРОЕКТНОЕ ЗАДАНИЕ

«История одной вещи» по истории для обучающихся 6 класса

Автор-разработчик: Белолипецкий Сергей Александрович, учитель истории и обществознания, СШ № 150 г. Красноярск.

Формируемое проектное умение:

1. *Рефлексивное*: умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний, и умение отвечать на вопрос: «чему нужно научиться для решения поставленной задачи?»
2. *Поисковые (исследовательские) умения*: умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста); умение устанавливать причинно-следственные связи.
3. *Навыки оценочной самостоятельности*: умение самостоятельно находить ошибки и исправлять их, оценивать свою работу.
4. *Навыки работы в сотрудничестве*: умение коллективного планирования, взаимодействия с любым партнёром; умение взаимопомощи в группе в решении общих задач, умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.
5. *Коммуникативные умения*: умение инициировать взаимодействие со взрослыми (вступать в диалог, задавать вопросы); умение отстаивать свою точку зрения, находить компромисс.
6. *Презентационные умения и навыки*: навыки монологической речи; умение уверенно держать себя во время выступления; артистические умения; умение использовать различные средства наглядности при выступлении, отвечать на незапланированные вопросы.

Тема согласно учебно-тематическому планированию:

«Наследие Средних веков в истории человечества»

Продукт:

Продукт проектной работы представляет собой экспонат (вещь) или изображение вещи (с описанием), оформленным под выставку в музее, в некоторых случаях возможно представление проектной работы через презентацию.

Инструкция для обучающихся:

В зависимости от выбранного конечного варианта выполнения проектной деятельности (презентация, экспонат, изображение экспоната), необходимо выполнить следующие требования:

1. Для «музейного» экспоната/фото-экспоната необходимо соблюдение следующих требований:
 - 1.1 Соответствие внешнего вида предмета исторической эпохе, в которой он возник;
 - 1.2 Создание «пути» эволюции/развития/регресса вещи на нескольких этапах (было-как изменилось-стало) для отображения исторического процесса, влияния времени и особенностей содержания Средневековья (Раннее, Развитое, Позднее).
 - 1.3 Соблюдение правил оформления музейного экспоната, отображение цели его создания через внешнее выражение (экспонат/фото-экспонат) и этикетаж (аннотация к экспонату, название и интересные сведения)

2. Дополнительные требования для презентации готового проектного задания:
 - 2.1 Минимальное количество слайдов: не менее 6;
 - 2.2 Первый и последний слайд должны отображать: тему проектной деятельности, ФИО и класс обучающегося, имя учителя (руководителя проектной деятельности) – в предпоследнем слайде необходимо указать список источников;
 - 2.3 Цветовое оформление презентации не должно нарушать общие принципы: слайды могут иметь монотонный фон и фон-градиент, для фона желательно использовать цвета пастельных тонов, цветовая гамма текста должна состоять не более чем из двух-трех цветов; необходимо учитывать сочетаемость по цвету фона и текста (белый текст на черном фоне читается плохо);
 - 2.4 Для оформления презентации следует использовать стандартные, широко распространённые шрифты (Arial, Tahoma, Verdana, Time New Roman) – вся презентация должна быть в одном стиле;
 - 2.5 Если возможно, лучше использовать структурные слайды вместо текстовых. В структурном слайде к каждому пункту добавляется значок, блок-схема, рисунок – любой графический элемент, позволяющий лучше запомнить текст;
 - 2.6 Следует избегать эффектов анимации текста и графики, за исключением самых простых, например, медленного исчезновения или возникновения полосами, но и они должны применяться в меру. В случае использования анимации целесообразно выводить информацию на слайд постепенно.
 - 2.7 Вне зависимости от выбранной формы выполнения проектной работы, необходимо соблюдать логическую структуру выступления: вступление, основное содержание – суть работы, заключение, ответы на вопросы.

Варианты выполнения проектного задания (вариации темы):

1. Эволюция одной вещи;
2. Путешествие вещей во времени;
3. Вещь из Средневековья в современности;
4. Свободная формулировка (при согласовании с учителем).

Список рекомендуемых источников:

1. Атлас Средневековья: История. Традиции. - М., 2000.
2. Дефурно Ч. Повседневная жизнь в эпоху Жанны д'Арк / М., Дефурно: - СПб., 2002.
3. Дмитриева Н. Краткая история искусств / Н. Дмитриева. - М., 2008.
4. Чубарян А. О. Средние века: кн. для чтения по истории / А. О. Чубарян. - М., 2006.
5. Литаврин Г. Как жили византийцы / Г. Литаврин. - СПб., 2000.
6. Пастуро М. Повседневная жизнь Франции и Англии во время рыцарей Круглого стола / М. Пастуро. - М., 2009.
7. Платт Р. Дневник пажа: Записки Тобиаса Бургесса / Р. Платт. - М., 2006.
8. Правила оформления компьютерной презентации [Электронный ресурс] URL: http://earth.spbu.ru/netcat_files/userfiles/education/oilgaz/Rekomendatsii_po_oformleniyu_prezentatsiy_NGD.pdf (дата обращения 5.09.2021).
9. Энциклопедический словарь юного историка: Всеобщая история. - М., 1994.

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ ПРОЕКТНОГО ЗАДАНИЯ

	Критерии оценки	Показатель	Баллы
1	Выполнение минимума по шаблону учителя без учета обязательных требований к содержанию;	Проектное задание выполнено по теме в удобном для ученика формате и сдано учителю на проверку, не выполнено ни одного обязательного требования;	50
2	Аккуратность выполнения работы;	Проектная работа выполнена аккуратно, нет видимых дефектов – эстетика соблюдена;	5
3	Использование сторонней литературы, как источников, соответствие их научным знаниям	Источники, используемые обучающимся, не носят характер «антинаучных», соответствуют исторической действительности	5
4	Соответствие вещи (экспоната/ фото-экспоната) исторической эпохе её появления;	Выбранная для проектного задания вещь соответствует эпохе Средневековья: V-XVI вв. (476 - 1500 гг.);	10
5	Соблюдение правил презентации проектной работы: - музейное оформление; - логически выстроенное выступление; - соответствие этикетажа содержанию экспоната;	Проектное задание оформлено как музейный экспонат; Выступление было логически выверенным: вступление, основная часть (рассказ о своей работе), заключение (выводы к которым вы пришли), ответы на вопросы; Этикетаж отражает реальное содержание выбранной вещи;	5 5 5
6	Использование исторической терминологии и упоминание исторических деятелей;	Не менее 3-х исторических терминов было употреблено во время выступления/ на этикетаже, были упомянуты исторические деятели (не менее 1);	5
7	Оригинальность оформления работы;	Применяется при выполнении п.1 и любого другого пункта	до 10 баллов
	Итого		0-100

Шкала оценки

Оценка «2» - 0-50 баллов

Оценка «3» - 51-66 баллов

Оценка «4» - 67-84 баллов

Оценка «5» - 85-100 баллов

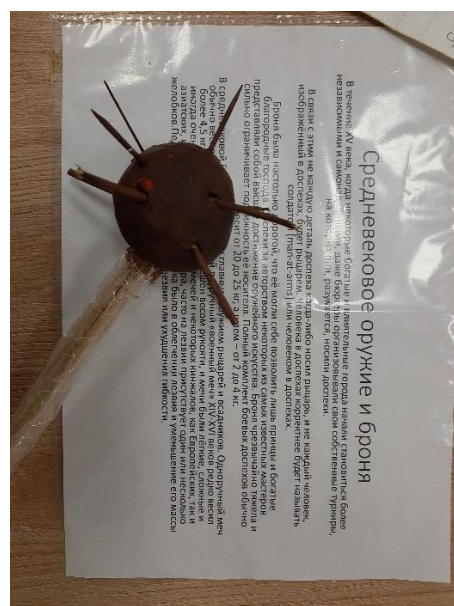
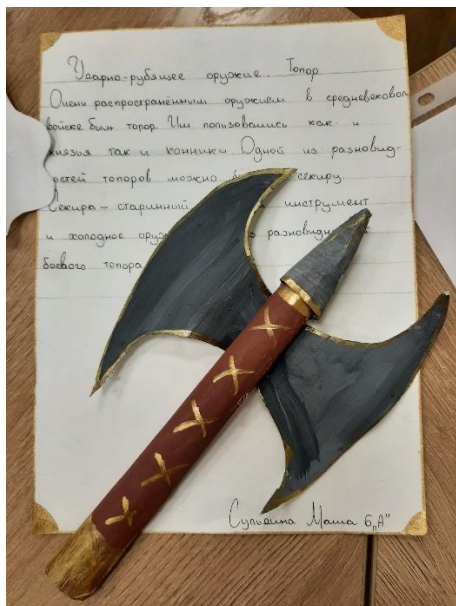
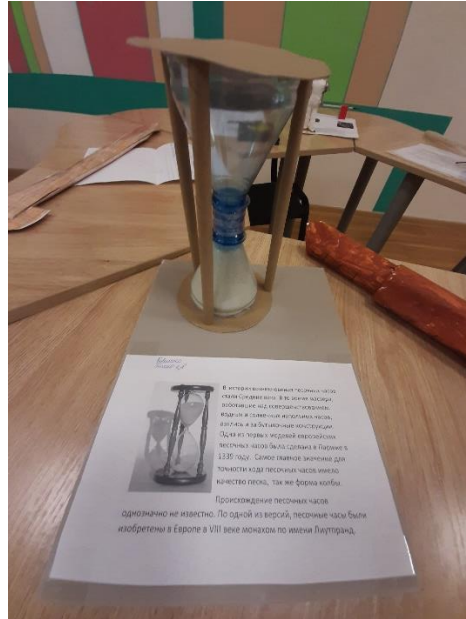
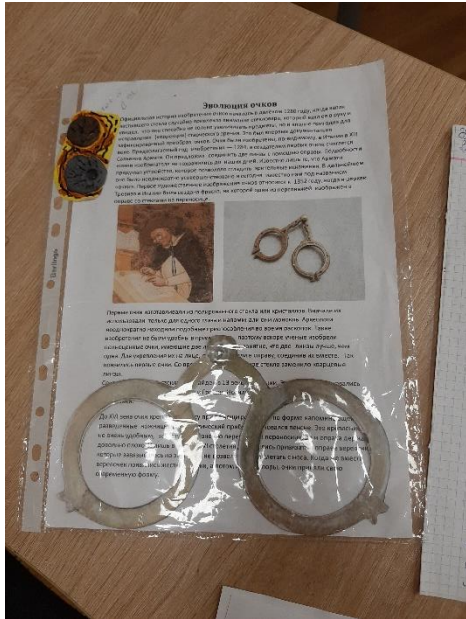


Рисунок. Фото продуктов проектного задания, выполненных обучающимися СШ № 150 г. Красноярска

ПРИМЕР КРИТЕРИАЛЬНОЙ РЦЕНКИ ТРУДОВОГО ДЕЙСТВИЯ

«Планирование и проведение учебных занятий»

(для программы включенной педагогической интернатуры)²⁰

Аспекты	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Материал для экспертной оценки
Когнитивный	Знает требования ФГОС по образовательной области, структуру реализуемой образовательной программы и ее технологический регламент	1. Демонстрирует знание требований ФГОС по образовательному предмету	Тестирование Анализ урока однокурсника
		2. Демонстрирует знание структуры образовательной программы по предмету	Кейс-задача План-конспект урока
		3. Демонстрирует знание целевого назначения каждого структурного компонента образовательной программы по предмету	План-конспект урока
		4. Демонстрирует знание способов проектирования учебных занятий и самостоятельной работы учащихся на основе образовательной программы по предмету	Деловая игра
Практиологический	Умеет анализировать образовательную программу по предмету и составлять план-конспект занятия с учетом особенностей класса.	1. Устанавливает степень соответствия всех компонентов образовательной программы по предмету целевым требованиям к образовательным результатам	Дневник практики План-конспект урока
		2. Основываясь на образовательной программе по предмету, определяет требования к образовательному результату урока	Дневник практики Анализ урока однокурсника

²⁰ Авторы – ст. преподаватель кафедры отечественной истории Выдрин Е. В., зам. проректора по ОиУМД Ю. Ю. Бочарова

Аспекты	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Материал для экспертной оценки
Праксиологический	Умеет применять образовательные технологии, способы и средства для реализации поставленных задач на уроке	3. Умеет организовать деятельность учащихся на уроке по достижению образовательного результата	Видеозапись урока
		4. На основании сформулированных индивидуальных требований к образовательному результату учащегося разрабатывает его индивидуальную образовательную программу с учетом его особенностей и образовательных потребностей и имеет опыт ее реализации	Компетентностно-ориентированное задание «Индивидуальный маршрут»
		5. Умеет проводить анализ результатов своей деятельности на уроке с точки зрения эффективности использованных технологий, способов, средств.	Круглый стол (с участием представителей профсообщества)
Аксиологический	Понимает роль образовательной программы по предмету в достижении образовательного результата	1. Обосновывает, что образовательная программа по предмету является важным методическим средством для реализации учебного процесса	Круглый стол (с участием представителей профсообщества)
		2. Проявляет намерения к приобретению собственного опыта в реализации образовательных программ по предмету	Круглый стол (с участием представителей профсообщества)
		3. Оценивает свою готовность к реализации образовательной программы (сценария урока) по предмету	Дневник практики

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ЗАДАНИЯ НА МАГИСТЕРСКУЮ
ДИССЕРТАЦИЮ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. В. П. Астафьева

Кафедра – социальной педагогики и социальной работы

Направление – 44.04.01 Педагогическое образование

Программа – «Социальная интеграция детей и молодежи»

ЗАДАНИЕ

1. Тема диссертации «Становление этнической идентичности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, посредством приобщения к народной педагогике».
2. Цель работы определить специфику организации процесса становления этнической идентичности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
3. Научная и практическая ценность ожидаемых результатов научная ценность – будут определены педагогические условия становления этнической идентичности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
практическая ценность – результаты исследования будут обобщены и внедрены в практику работы с несовершеннолетними в учреждениях социального обслуживания Красноярского края.
4. Способ реализации результатов работы издание методических рекомендаций «Народная педагога как средство воспитания детей в социально-реабилитационном центре».
представление материалов на конференциях КГПУ им. В. П. Астафьева в виде выступлений и статей в сборниках по итогам конференций.
5. Перечень (примерный) основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в диссертации:
 - теоретический анализ понятия «этническая идентичность»
 - возрастно-типологические особенности становления этнической идентичности детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
 - народная педагогика как средство становления этнической идентичности.

- опыт КГБУ СО «Краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» по становлению этнической идентичности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, через приобщение к традициям кадетского движения.
 - исследование специфики процесса воспитания в части становления этнической идентичности детей и подростков, являющихся воспитанниками КГБУ СО «Краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних».
6. Перечень (примерный) графического и иллюстративного материала графики и таблицы по результатам исследования становления этнической идентичности детей и подростков, являющихся воспитанниками КГБУ СО «Краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», таблицы и графики статистической обработки результатов исследования, фотографии мероприятий в рамках исследования.

Заказчик:

_____ / _____
 должность (подпись) (Ф.И.О.)

Руководитель выпускной квалификационной работы

_____ / _____
 уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

_____ / _____
 уч. степень, уч. звание (подпись) (Ф.И.О.)

Дата выдачи задания « _____ » _ 20 _____ г.

Задание принял к исполнению

Студент гр. _____ / _____
 (подпись) (Ф.И.О.)

ТЕХНИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ**«Стажер-исследователь»**

Наименование стажировочной площадки: *учебно-исследовательская лаборатория кафедры социальной педагогики и социальной работы*

Направление исследования	Методика исследования	Предполагаемые научные результаты	Форма представления научных результатов	Объем работы (длительность, количество ак. часов в неделю), количество стажеров-исследователей
Изучение дефицитов групповой проектной деятельности обучающихся в основной школе: 6-7 класс (на базе СШ № 150 г. Красноярск)	Программированное наблюдение, анализ продуктов деятельности, полуструктурированное интервью. Выборка - не менее 40 человек (2 класса)	Описание кейсов затруднений у обучающихся, типология затруднений	Отчет по проведению исследования (текст, стендовый доклад)	4 недели (2 часа в неделю), 2 стажера

Руководитель стажировочной площадки _____ / Ю. Ю. Бочарова

ПРИМЕР КЕЙСА

I Региональная межпредметная олимпиада школьников

«Педагогический авангард»

Задания очного этапа Олимпиады

Задание 1. Письменное творческое решение ситуации из школьной жизни

Мальчик Влад 14 лет с синдромом Туррета (см. справку), обучался в общеобразовательной школе. После смерти его отца тики усилились, особенно речевые, которые мальчик не смог полностью контролировать, из-за этого мальчику пришлось перейти на домашнюю форму обучения, т. к. одноклассники перестали с ним общаться и откровенно смеялись над ним, а по мнению педагогов, данные проявления мешали педагогическому процессу.

Вопросы:

1. Как вы думаете, возможно ли изменить данную ситуацию с точки зрения поведения одноклассников? Кто может стать инициатором изменений?
2. Какие меры необходимо предпринимать администрации и педагогам, чтобы дети с данным синдромом могли обучаться в школе?
3. Что могут сделать в сотрудничестве со школой родители?

Задание: Ответьте на вопросы, используя материал СПРАВКИ, и опишите решение с опорой на имеющиеся у Вас знания с участием в реализации решения всех участников ситуации

Участники ситуации:

1. Ребенок с синдромом Туррета
2. Школьный детский коллектив
3. Администрация и педагоги школы
4. Семья ребенка

Разработчик кейса – О. Ю. Лыткина, заведующий отделением Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга» г. Красноярск, магистрант программы «Управление инновациями в организациях социальной сферы» (руководитель магистратуры к.п.н., доцент Ю. Ю. Бочарова).

СПРАВКА



Синдром Туррета является заболеванием центральной нервной системы, характеризующимся наличием как двигательных, так и речевых тиков: может качать головой, приседать, использовать в речи ненормативную лексику, обзывать людей, выкрикивать и повторять отдельные слова или фразы, гримасничать и т.д. Данный синдром неизлечим, но люди, у которых он есть, могут сдерживать тики на короткое время при занятиях любимым делом (катание на велосипеде, музыка, рисование и т.д.). При легкой форме заболевания с возрастом количество тиков уменьшается, и они становятся практически не заметными для окружающих. При этом на качество и продолжительность жизни, а также интеллектуальные способности синдром не влияет.



Много известных личностей имело этот синдром. Например, Вольфганг А. Моцарт, великий композитор, также страдал синдромом Туррета. Болезнь проявлялась в желании прилюдно говорить всякие непристойности. Современники отмечали его навязчивый характер, постоянные подергивания и пристрастие к необычным каламбурам. Данный синдром диагностирован и у популярной американской певицы и автора песен BILLIE EILISH.

У певицы легкая форма, вызывающая лишь двигательные тики, проявляющиеся в частом моргании, выпучивании глаз, поднимании бровей.

ОЦЕНОЧНЫЙ ЛИСТ ДЛЯ ЭКСПЕРТА

Наименование критерия	Характеристика критерия	Максимальный балл
Культурно-нравственная и правовая сторона проблемы	Оцениваются такие факторы как: - эмоциональная вовлеченность конкурсанта, - аргументированность принятия решения общественной моралью, законами РФ.	10
Решение педагогической ситуации	Решение кейса основано на системе действий всех участников: кейс решен со стороны ребенка, сверстников, педагога, родителя. В решении кейса прослеживается: - адекватность принятия решений исходя из проблемы; - наличие альтернативных вариантов, прогнозирование возможных последствий. - учтены возрастные и образовательные особенности детей в рамках указанной проблемы.	10
Способности конкурсантов	В решении кейса прослеживается творческий подход, оригинальность. Видны педагогические организаторские способности (опыт) конкурсантов.	10
Презентабельность	Какими средствами представлено решение кейса: - оформление; - грамотность; - иллюстрации; - метафоры.	10
Применимость решения на практике	Возможно	10

0 баллов – не решена ситуация, не проявляется критерий

2 балл – проявляется условно

5 баллов – проявляется слабо

7 баллов – проявляется достаточно явно

10 баллов – проявляется ярко

КЕЙС**для Красноярского педагогического хакатона 2022**

Название компании	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева»
Название трека	Индивидуальное развитие – путь к эффективной команде школы, города, страны Педагогические кадры для Енисейской Сибири (Сибирского федерального округа)
Название кейса	Акселератор педагогического сообщества
Презентационная информация о компании	<p>КГПУ им. В. П. Астафьева с 1932 года является одним из основных институтов подготовки работников системы образования Красноярского края, осуществляет научно-методическое сопровождение инновационных процессов в отрасли (www.kspu.ru, vk.com/kspu1932).</p> <p>В университете идет непрерывная подготовка кадров для предпрофильного инженерно-технологического образования, повышение квалификации и переподготовка, подготовка научных кадров для образовательных организаций среднего-профессионального, высшего образования, в т. ч. с 2020 года реализуется сетевая программа магистратуры «Инженерное образование» совместно с СФУ.</p>
Проблема	<p>Деятельность педагога подлежит непрерывной трансформации в связи с инновационными процессами, характерными для современного технологического общественного уклада. Важным прорывом для профессионального педагогического сообщества стало признание результатов неформального образования педагогов в этом вопросе.</p> <p>Модели неформального образования педагогов с использованием городских образовательных форматов, а также сообществ практиков, построенных вокруг групп мастеров и опирающихся на сотворчество, передачу опыта и технологий, могут внести большой вклад в развитие регионального общего образования в интересах устойчивого развития экономики, экологии и социальной сферы Енисейской Сибири.</p> <p>К настоящему времени в КГПУ им. В. П. Астафьева и СФУ завершен первый выпуск сетевой магистерской программы для педагогов инженерных классов, который подтвердил высокую результативность сетевого взаимодействия для обогащения, интенсивного наращивания (акселерации) профессиональных компетенций.</p>

	<p>Однако тиражирование этого опыта сталкивается с препятствием из-за отсутствия инфраструктуры неформального образования педагогов инженерно-технологической направленности.</p> <p>Городские методические объединения педагогов-технологов, учителей информатики, учителей математики, учителей физики могут стать основой. На наш взгляд, требуется неформальная организация, открытая для включения в нее любых участников:</p> <ul style="list-style-type: none"> – специалистов из систем общего, среднего-профессионального, дополнительного, высшего образования, – студентов, сотрудников частных образовательных структур, – преподавателей с инженерным непедagogическим образованием, планирующим деятельность в образовательных организациях, заинтересованных в подборе кадров работодателей и т.д.
Задача	<p>Предложить идею и пример деятельности городского профессионального сообщества педагогов инженерно-технологического образования (школа, ДО, СПО), направленного на обеспечение неформального образования педагогов – клуб-акселератор опережающих профессиональных компетенций.</p> <p>Идея должна раскрывать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) способы самоорганизации членов клуба, периодичность и содержание встреч, статусно-ролевую структуру; 2) перечень опережающих профессиональных компетенций педагогов инженерно-технологического образования в интересах предприятий Енисейской Сибири, которые могут быть содержанием клубного формата неформального образования; 3) методы неформального образования участников сообщества; 4) сценарий одного образовательного события с участием представителей работодателей – промышленных предприятий Енисейской Сибири.
Что можно использовать для решения	<p>Для решения поставленной задачи следует использовать:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Феномен футуризации в образовании для устойчивого развития // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С.8–20. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-futurizatsii-v-obrazovanii-dlya-ustoychivogo-razvitiya 2. Гутман В.А. Сущность всемирной инициативы CDIO и опыт её применения в системе образования // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149 (дата обращения: 28.06.2022).

	3. Атлас новых профессий 3.0. Интеллектуальная Литература, Москва, 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=10149 (дата обращения: 28.06.2022).
Результат решения	Предложена идея и приведен пример деятельности городского профессионального сообщества педагогов инженерно-технологического образования, направленного на обеспечение неформального образования педагогов, с учетом потенциала промышленных предприятий Енисейской Сибири.
Масштаб внедрения	Региональный: успешный опыт апробации будет перенесен в регулярную практику профессионального развития педагогов инженерно-технологического образования региона, а также положен в основу научно-методического сопровождения педагогов в рамках взаимодействия педагогического университета и краевой системы общего образования
Предполагаемый срок внедрения	2023-2025 гг.
Эксперты для оценки решений команд	<p>Эксперт 1/автор задачи</p> <p>Бочарова Юлия Юрьевна, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, bocharova1305@kspu.ru</p> <p>Эксперт 2 / автор задачи</p> <p>Багачук Анна Владимировна, доцент кафедры математики и методики обучения математике, bagachuk@mail.ru</p>

Решение кейса на Красноярском педагогическом хакатоне 2022

Авторы: Ярослав Артюхин, учитель истории и обществознания, село Сабуро-Покровское; Илья Могилев, учитель информатики, город Калуга; Даниил Чаптыков, учитель обществознания и технологии, город Таруса; Альфия Биккина, учительница географии и педагог-организатор, город Малоярославец

Понимание проблемы

Вводные:

- Неформальное сообщество (мотивация участия в нем)
- Обмен практиками и развитие компетенций
- Магистратура
- Взаимодействие с реальным сектором экономики Енисейской Сибири

Как мы определили задачу:

Создание неформальной площадки, направленной на проектирование и обмен педагогическими практиками, развитие компетенций реализации STEM -подхода в образовании, через создание образовательных продуктов в интересах экономики Енисейской Сибири и страны

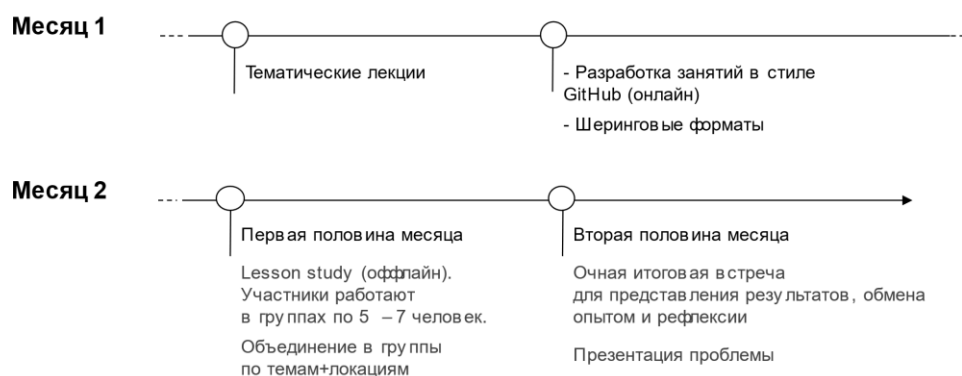


Рисунок Материалы презентации решения кейса командой “Basic of learning”

Календарь участника **модуль 1**

Педагогическая задача: проблемное обучение

Предпринимательская задача: поиск актуальной проблемы в образовательной среде



Содержание образовательной программы

70% образовательной программы

30% образовательной программы

Межпредметные

Знания + Hard -Skills

- Проблемно - ориентированное обучение
- Навыки алгоритмизации в обучении STEM

Личностные

Soft -skills

- Командное взаимодействие
- Креативность
- Продуктовое мышление (подход)

Методические

Как формировать

- Проектное обучение
- Применение технологии EDU - Scrum в изучении предметов STEM

Предпринимательские (продуктовые)

- Исследование контекста и ресурсной базы
- Поиск партнеров и доноров
- Риск -менеджмент
- Проектная документация
- Презентация

Рисунок Материалы презентации решения кейса командой “Basic of learning”

Проект образовательной программы

Подходы и инструменты Проблемного обучения	Подходы и инструменты Кейс - обучения	Подходы и инструменты Проектного обучения	Презентационный модуль
Поиск, актуальность и формулирование проблемы. Креативные методологии.	Исследование контекста и конкурентов. Ресурсная база, самоанализ, командообразование, риск -менеджмент. Запросы стейкхолдеров и пользователей.	Проектная документация. Проектные методологии.	Презентация, выступление, брифы
Mastery -learning / TED / Свободное письмо / Вопрос- ответ / Митап / Антиконференции	Самопрезентация / Питчинг / р2р- отзывы / Митап / Антиконференции	Питчинг / Моделирование / р2р- обсуждения / Дебаты / Митап / Антиконференции	Презентация / Питчинг / Печа- Куча / Прогулка по галерее / Панельная выставка / DIY -фестиваль

Питчинг финальное мероприятие года

презентация проекта/продукта с целью нахождения инвесторов

Этап 1 Ярмарка проектов	Этап 2 Представление проекта	Результат 1. Учитель- участник представляет образовательный продукт, разработанный им в рамках Сообщества в течение года, получает грант на реализацию в следующем учебном году 2. Предприятия Енисейской Сибири инвестируют в просветительские и профориентационные продукты 3. Система образования получает приток образовательных продуктов
Форматы: панельная выставка, DIY - фестиваль	Форматы: презентация образовательных проектов/продуктов	
Аудитория: учителя -участники 1 набора, потенциальные участники 2 набора, экспертное сообщество, представители и учащиеся образовательных учреждений, стейкхолдеры, инвесторы.	Аудитория: учителя -участники, экспертное сообщество, стейкхолдеры и инвесторы.	

Рисунок Материалы презентации решения кейса командой “Basic of learning”

Взаимосвязь с существующей магистратурой

Организационное предложение:

Выделение этой работы в практический проектный модуль в рамках магистратуры.

Так, магистранты первого года обучения в марте включаются в разработку следующего сезона, начиная с апрельского фестиваля.

В течение “своего” модуля

- Участвуют в разработке содержание теоретических модулей
- Участвуют в подборе спикеров
- Сопровождают процесс доработки в формате GitHub
- Являются “держателями” итогового мероприятия модуля

В течение года

- Становятся кураторами территориальной команды на этапе Lesson Study

Бюджет первого года

Расчеты для набора 20 участников

Административные расходы	Сумма/месяц	ед	Кол-во	Итого	Налоги,	ИТОГО
Координатор	30 000	1	15	450 000	28 723	478 723
Администратор	5 000	1	15	75 000	4 787	79 787
Итого:						558 511
Программные расходы 1	Сумма/день	ед	Кол-во	Итого	Налоги,	ИТОГО
Хакатон год 1	16 000	3	1	48 000	3 064	51 064
Хакатон год 2	23 000	3	1	69 000	4 404	73 404
Очная встреча в конце модуля	41 100	1	4	164 400	3 319	167 719
Вебинары	3 000	2	4	24 000	1 532	25 532
Итого:						317 719
ИТОГО						
Предварительный итог						876 230
Непредвиденные расходы						43 811
Итого						920 041

Рисунок Материалы презентации решения кейса командой “Basic of learning”

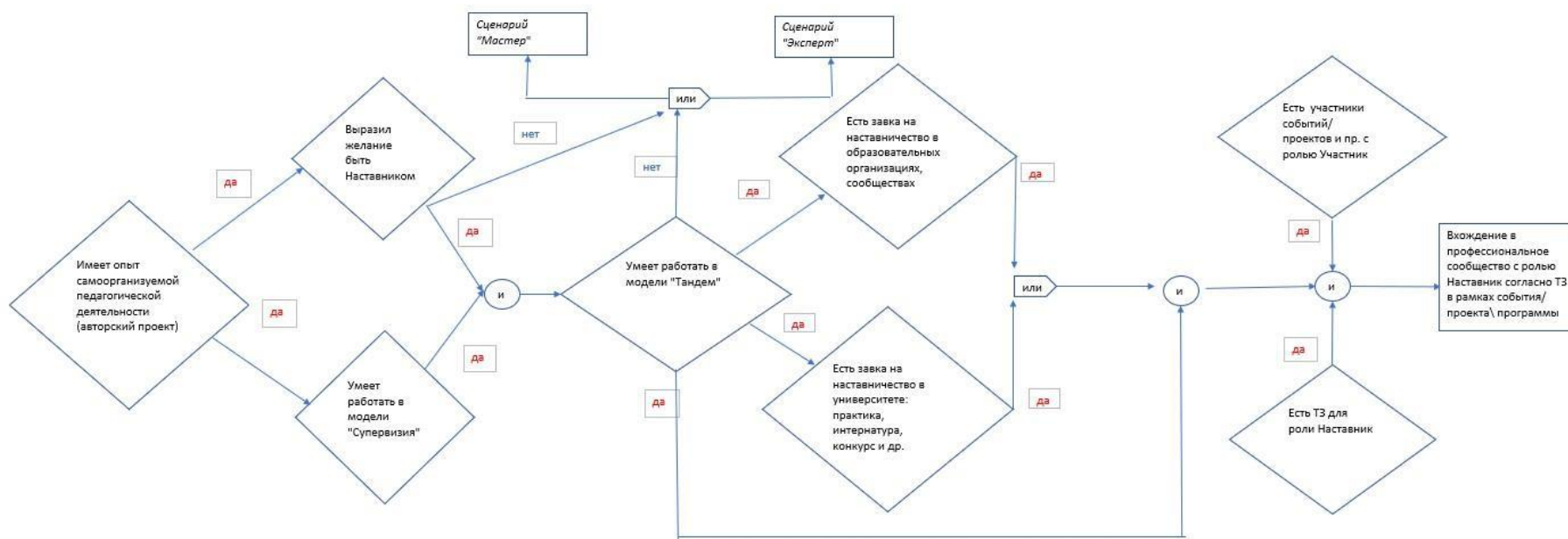


Рисунок 1 – Сценарий вхождения в профессиональное сообщество в роли «Наставник»

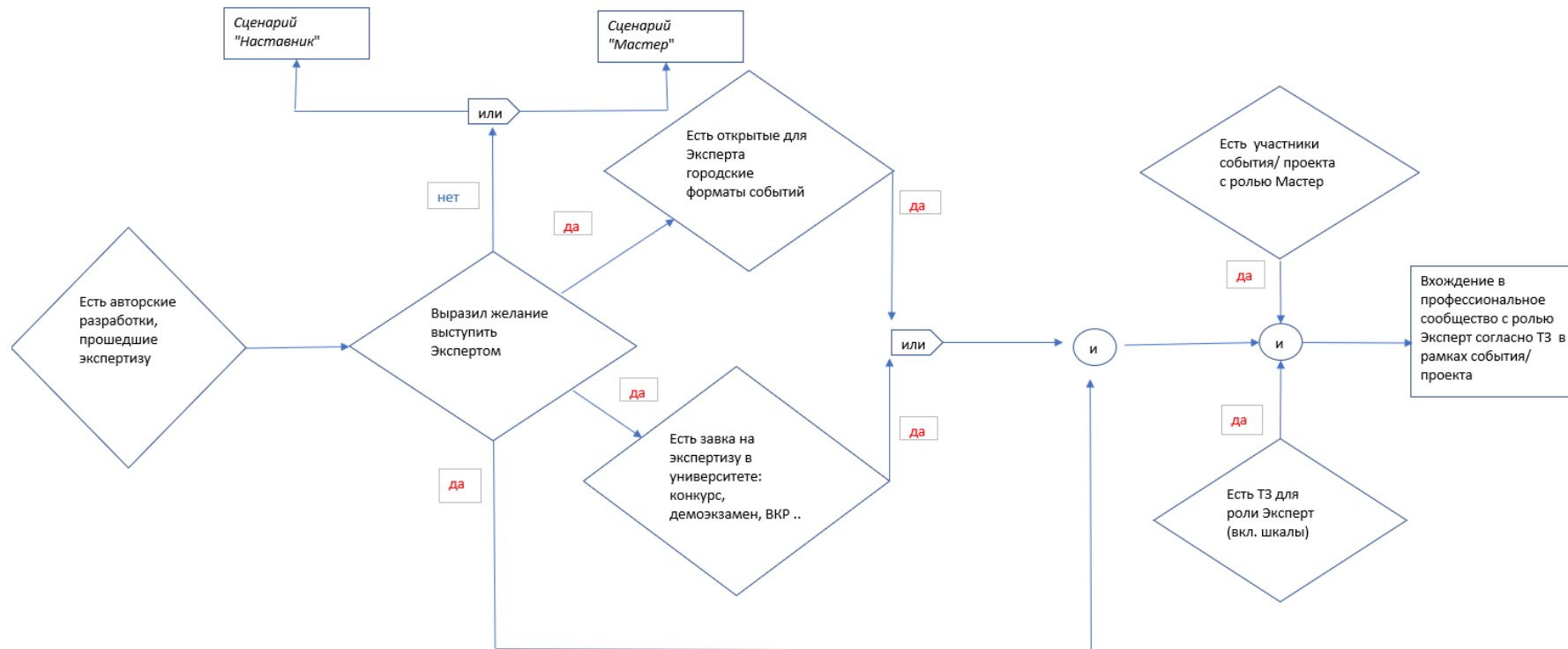


Рисунок 2– Сценарий вхождения в профессиональное сообщество в роли «Эксперт»

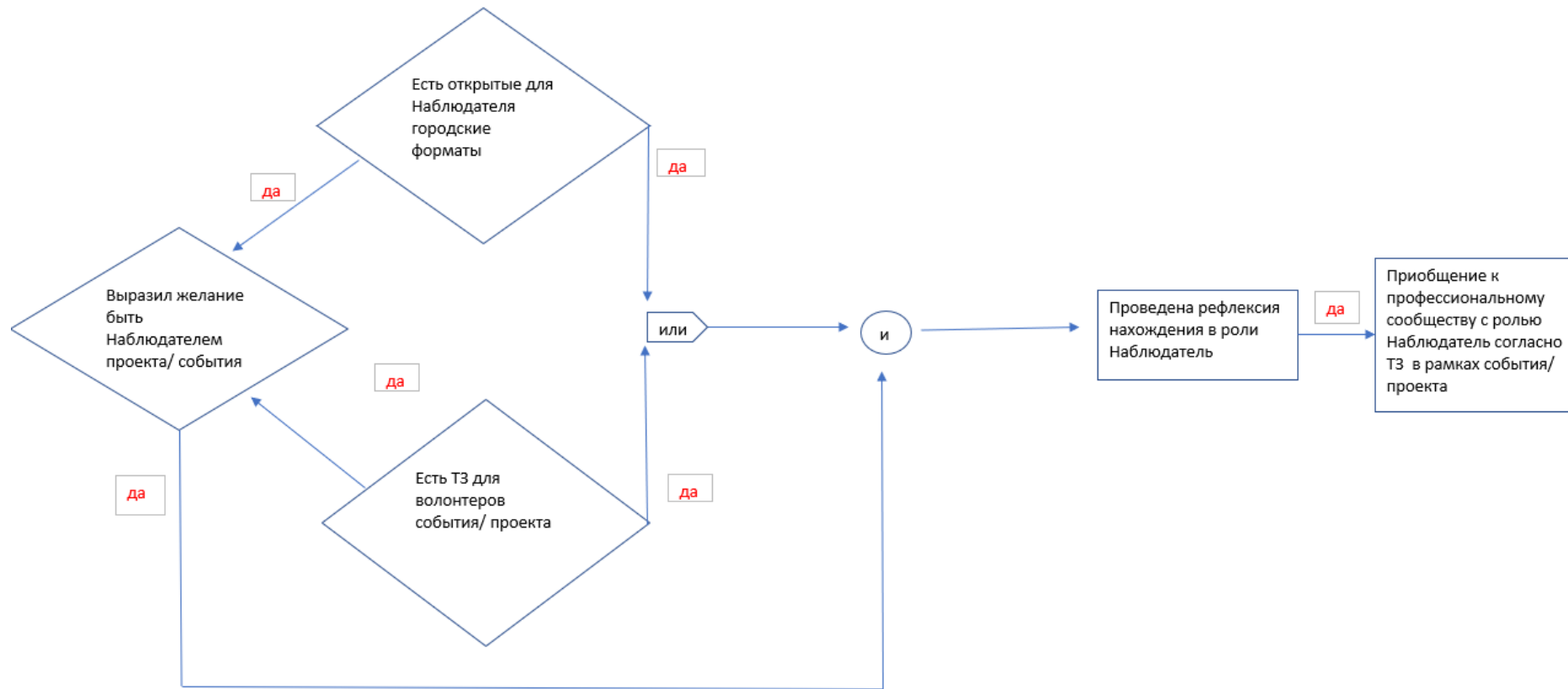


Рисунок 3– Сценарий вхождения в профессиональное сообщество в роли «Наблюдатель»

Ситуация № 14

При изучении темы «Квадратные уравнения» на уроке подготовки к контрольной работе учитель предложил учащимся в конце урока задачу:

При каком значении параметра m уравнение $mx^2 - 6x + 9 = 0$ имеет один корень?

К доске был вызван сильный ученик, который в последние несколько минут урока записал решение задачи на доске. На следующем уроке учащиеся писали контрольную работу, в которой было задание:

При каком значении параметра a уравнение $(a + 4)x^2 + 6x - 1 = 0$ имеет единственный корень?

В результате с этим заданием справились безошибочно трое учащихся (в том числе тот, который был у доски на предыдущем уроке). 10 человек указали в качестве ответа значение параметра $a = -13$. Остальные 12 человек не приступали к решению данного задания.

Задание

1. Решите оба задания и укажите, какие знания и умения учащихся планировал проконтролировать учитель.
2. Проанализируйте сложившуюся ситуацию и назовите основные причины ее возникновения.
3. Составьте тест для оценки уровня сформированности умений учащихся решать задания подобного типа.

Автор-разработчик: д.п.н., профессор Л. В. Шкерина

**Экспертная карта оценивания уровня сформированности ПК-2
по результатам выполнения задания «Ситуация № 14»**

Компетенция	Критерии сформированности	Показатели критерия сформированности
способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)	Когнитивный. Студент знает основные требования к подбору содержания, способа контроля и оценивания результатов обучения	Студент знает зависимость содержания и способа контроля от целей урока
		Студент знает технологию разработки теста для проведения контроля с поставленной целью
		Студент знает способ критериальной оценки уровня сформированности знаний и умений обучающихся
	Праксиологический. Студент умеет формулировать цели проводимого контроля, подбирать адекватное им содержание и способы	Студент корректно формулирует цели предстоящего контроля результатов обучения
		Студент составляет или подбирает тест, адекватный сформулированным целям контроля
		Студент формулирует критерии и предлагает шкалу оценивания результатов тестирования
	Аксиологический. Студент понимает важность соответствия содержания и процедуры контроля его целям	Студент проявляет интерес к проведению анализа предложенной ситуации в аспекте соблюдения основных требований к контролю
		Студент проявляет ценностное отношение к соблюдению принципа целесообразности в проведении контроля знаний и умений обучающихся

ГАЙД ДЛЯ ФОКУС-ГРУППЫ ИНТЕРНОВ

(разработчик – к.п.н. Ю. Ю. Бочарова)

Дата проведения: 27.04.2016

Время работы: 12.00

Тип группы: смешанная

Количество участников: 12

Модератор: специалист Центра комплексных социологических исследований

Условия: на столе для каждого участника приготовлены листы чистой бумаги (формат А4), ручка, сувенир – магнит с символикой Красноярска. В центре стола – минеральная вода, одноразовые стаканчики, чай, кофе, кондитерские изделия, салфетки.

Вступление модератора (3 мин):

Здравствуйте! Меня зовут ХХХХ, и я представляю Центр комплексных социологических исследований нашего университета. По поручению ректората мы проводим исследование качества образования в вузе, в данном случае – качества практикоориентированного обучения в формате педагогической интернатуры. Данное исследование проводится различными методами, один из них – фокусированное интервью, или фокус-группа, для проведения которой сегодня вы и были приглашены.

В ходе работы я задам вам несколько вопросов, развёрнутое обсуждение которых нам и нужно получить. В ходе фокус-группы нам важно получить персональное мнение каждого из вас по тому или иному поводу. Поэтому прошу Вас отвечать максимально полно и искренне.

Наше обсуждение будет записано на диктофон – это необходимо нам для точной фиксации Ваших ответов и дальнейшей содержательной интерпретации данных. Этот материал не будет транслирован где-либо, и вся информация, полученная от вас, носит исключительно конфиденциальный характер.

Итак, как я уже сказала, меня зовут Ирина, закончила я наш педагогический университет, факультет биологии, географии и химии, по специальности учитель химии и биологии, и магистратуру по педагогическому направлению. Практика у меня проходила по графику 6 недель на 5 курсе в обычной школе. Сейчас у Вас есть возможность проходить практику в качестве интерна. О том, что такое интернатура и каково Ваше место в ней, мы сегодня и поговорим. Пожалуйста, представьтесь друг другу: назовите своё имя, группу и профиль по которому учитесь.

Представление участников исследования (5 мин).

Вопросы

Почему Вы решили пойти в интернатуру? (для экспериментальной группы с выбором практики или интернатуры)

Где вы были в интернатуре? Как вы можете описать эту школу?

Как к Вам относились в образовательной организации администрация, учителя-наставники, дети? Чем Вам помогали учителя, дети, администрация?

Удовлетворял ли Вас статус интерна? Давал ли он какие-то привилегии?

Чему Вы научились в интернатуре?

Какие задания Вам давали на практику? Соответствовали ли они тому, что от Вас требовали в школе?

Какое у Вас было задание? (элективный курс, внеклассное мероприятие и т. д.)

Планируете ли Вы пойти работать в школу? Почему? Помогла ли интернатура определиться в своем решении?

Если бы вы могли выбрать до начала интернатуры, идти в нее или пройти обычную 4-6 недельную практику с открытыми уроками в качестве контроля, что бы вы выбрали? Почему?

Как у Вас была налажена работа с Вашими наставниками из университета? Были ли понятны задания? Сложно ли их было выполнять?

Нужна ли интернатура вообще в педагогическом вузе?

Опишите одним предложением «Интернатура – это...»

Какие минусы Вы бы отметили в интернатуре?

Какие рекомендации по организации интернатуры Вы бы дали?

Заключение: в заключение я бы хотела спросить, не осталось ли у кого-либо из вас невысказанных мыслей относительно того, как прошла интернатура, может быть рекомендации, как ее улучшить для следующих за вами студентов.

Спасибо за ваше мнение и время, что вы уделите.

И.о. ректора КГПУ
им. В.П. Астафьева
Карловой О.А.

О результатах работы кафедры
инновационной педагогики в 2012-2013 уч.г.

Уважаемая Ольга Анатольевна!

Выражаем признательность Вам и Вашим сотрудникам: к.п.н, доценту Бочаровой Ю.Ю., к.п.н, доценту Симоновой А.Л., к.п.н, доценту Пилипчевской Н.В., к.п.н, доценту Александровой О.В., к.п.н, доценту Прохорчук Е.Н., к.п.н. доценту Ломаско П.С. за сотрудничество в рамках проекта «Кафедра инновационной педагогики» на базе нашей школы в 2012 – 2013 уч.г.

Оценивая высокую продуктивность работы команды преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева считаем необходимым выделить следующие качественные результаты в развитии нашей школы, непосредственно связанные с работой по проекту.

Инновационный климат в школе, созданный усилиями творческой группы учителей школы и преподавателей КГПУ за период работы над проектом, повлиял на рост инициативы и ответственности учителей. За данный период были проведены 2 педсовета в инновационной форме со 100% участием всего коллектива благодаря интерактивным методам работы, освоенным за время курсов повышения квалификации «Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива школы» (72 ак.ч.), реализованных безвозмездно Вашим вузом.

Педагогам КГПУ удалось запустить сеть инновационных проектов практически на всех параллелях с 1 по 11 класс. В целом были вовлечены в проектную деятельность 1036 учащихся начальной школы и более 110 учащихся средней и старшей школы.

Самый многочисленный по участникам проект «Республика «Мы» запустил инновационную деятельность в начальной школе по разработке новой модели воспитательной среды за счет инновационного понимания детской организации и позиции педагога-тьютора. Отметим актуальность данного проекта и надежду на продолжения сотрудничества в данной области.

Проекты «Цветочные часы», «Центры происхождения культурных растений», «Альпийская горка» были разработаны студентами КГПУ совместно со школьниками в течение 3 и 4 четверти. Они поддержаны со стороны Управляющего совета (родителями) и будут реализованы в рамках летней практики школьников.

Проект «Дневник старшеклассника» поддержан со стороны 100% родителей и 77% школьников, он позволит обеспечить более качественное проектирование индивидуальных образовательных программ в профильных классах и сделать самоуправление учебной деятельностью со стороны школьников более успешным.

Проект «Театрально-психологическая гостиная» с первой же встречи вызвал рост инициативности школьников. Участники гостиной срежиссировали и сняли 15 видеороликов для Краевого конкурса педагогического мастерства «Учитель, которого ждут». Проект заявлен как элективный курс на будущий учебный год и собрал уже 18 учащихся 11-х классов в качестве участников. Для учащихся 5-х классов данный проект реализуется в виде «Литературно-психологической гостиной» в рамках внеурочной деятельности.

Существующие в школе проекты школьной газеты и школьного радио получили новый импульс благодаря проекту «Школьный медиацентр». Проект разработан совместно студентами, преподавателями КГПУ, учителями школы на высоком методическом уровне, включает 4 элективных курса в качестве методического оснащения: предпрофильный курс «Радио – это просто», элективный курс «Юный звукорежиссер», элективный курс «Основы видеомонтажа в Pinnacle Studio», элективный курс «Растровая компьютерная графика в школьном издательстве и школьной телестудии». Последние два предложены школьникам на 2013-2014 уч.г. и собрали уже 25 будущих одиннадцатиклассников.

Заметим, что Вашей команде удалось среагировать на самые актуальные задачи школы, проекты разрабатывались и реализуются в тесном сотрудничестве учителей, педагогов КГПУ, студентов, магистрантов. Они привели к возникновению новых структур в школе: школьному медиацентру и детской организации (разработаны проекты концепций, положения). Идет работа над обобщением инновационного опыта учителей в виде научных статей, по окончании 2013 г. также планируется издание сборника элективных курсов, разработанных за время проекта.

Надеемся на продолжение сотрудничества, особенно в области обновления воспитательной среды в школе, сопровождения проектной и исследовательской деятельности школьников.

Директор МБОУ СОШ № 150



Коматкова Л.В.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПОДГОТОВКИ АВАНГАРДНЫХ ГРУПП в ИСПО МГПУ
(ПРОЕКТНАЯ ГРУППА)**

Проектное задание по предмету(ам): Естествознание, Иностранный Язык, История
(дисциплина) для обучающихся 1 курсов

Авторы-разработчики преподаватели учебного корпуса «Колледж Зеленоград» ИСПО им.
К.Д. Ушинского

Крупенникова О. Н., Коледова Л.А., Кургузов С.Б.

Метапредметный проект «Универсальная велодорожка»

Формируемые проектные умения:

1. Рефлексивное умение: разрабатывать и планировать собственную деятельность в соответствии с целями проектного задания;
2. Поиское умение: умение самостоятельно найти недостающую информацию, умение выбирать нужную информацию, относящуюся к теме задания-проекта;
3. Коммуникативные умения: умение взаимодействовать с одноклассниками при работе в группе, умение правильно распределять обязанности при выполнении задания;
4. Презентационные умения: умение уверенно держать себя во время выступления; умение использовать различные средства наглядности при выступлении, отвечать на незапланированные вопросы.

Формируемые предметные и метапредметные результаты по дисциплине:

1. умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;
2. умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;
3. владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;
4. готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников;
5. умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности;

6. умение определять назначение и функции различных социальных институтов;
7. умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;
8. владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства;
9. владение навыками познавательной рефлексии, как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

С какой дисциплиной (темой / профессиональными знаниями, умениями) в профессиональной подготовке будущего педагога связано:

Окружающий мир, Иностранный язык для начальной школы, а также проведение внеурочных мероприятий.

С каким предметной областью / предметом (темой) в основной образовательной программе дошкольного образования / начального образования связано?

Биология, Безопасность жизнедеятельности, История, Иностранный язык.

Продукт: Веломаршрут

Инструкция для обучающихся (что необходимо сделать, каким требованиям должен удовлетворять продукт):

1. Презентация проекта с наглядной реализацией:

- Минимальное количество слайдов: не менее 6;
- Первый слайд должен отображать: тему проектного задания, ФИО и класс обучающегося, **В** последнем слайде необходимо указать список источников;
- Цветовое оформление презентации не должно нарушать общие принципы: слайды могут иметь монотонный фон, для фона желательно использовать цвета пастельных тонов, цветовая гамма текста должна состоять не более чем из двух-трех цветов; необходимо учитывать сочетаемость по цвету фона и текста (белый текст на черном фоне читается плохо);
- Для оформления презентации следует использовать стандартные, широко распространённые шрифты (Arial, Tahoma, Verdana, TimeNewRoman) – вся презентация должна быть в одном стиле;
- Следует избегать эффектов анимации текста и графики, за исключением самых простых, например, медленного исчезновения или возникновения полосами, но и они должны применяться в меру. В случае использования анимации целесообразно выводить информацию на слайд постепенно.

Варианты выполнения проектного задания (вариации темы):

1. Дорожная карта
2. Видеоролик

3. Фотосессия с символом города
4. «Портрет» животного
5. «Портрет» растения
6. Исторический атлас данного маршрута
7. Свободная формулировка

Список рекомендуемых источников:

Экология [Электронный ресурс] : учеб. и практикум для СПО / Н.Н. Митина, Б.М. Малашенков ; под ред. В.И. Данилова-Данильяна. - М. : Юрайт, 2018.

Английский язык [Электронный ресурс] : учеб. и практикум для приклад. бакалавриата / Ю.Б. Кузьменкова. - М. : Юрайт, 2018.

История России [Электронный ресурс] : учеб. для СПО / В.В. Кириллов, М.А. Бравина. - М. : Юрайт, 2020