

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2023-208-60-70>  
EDN SFAEQT

## СОВРЕМЕННЫЙ ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ю. Ю. Бочарова*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме поиска нового дизайна исследования педагогического образования, соответствующего современным социокультурным вызовам и постнеклассическому этапу развития науки. В статье дифференцированы понятия «подготовка педагога» и «педагогическое образование». Последнее понимается как открытая социокультурная система, в которой протекает нелинейный незавершаемый процесс становления самоорганизуемой педагогической деятельности, что востребует изучения этого феномена с позиции личности. Показан алгоритм построения исследования на основе реконструкции прецедентов открытого педагогического образования в интервью с участниками проектов: преподавателями, работодателями и выпускниками.

**Ключевые слова:** постнеклассическая методология, дизайн исследования, качественные методы, педагогическое образование

## A MODERN DESIGN OF RESEARCH IN TEACHER EDUCATION

*Yu. Yu. Bocharova*

**Abstract.** The article attempts to find a new design for research in teacher education in view of today's socio-cultural challenges and the post-non-classical stage in the development of science. The article differentiates the concepts of 'teacher training' vs. 'teacher education'. The latter is understood as an open socio-cultural system marked by a non-linear, continuous creation of self-organized teaching framework. This phenomenon requires research from an individual's perspective. The article presents an algorithm for constructing a study. It is based on the cases from open teacher education obtained in interviews with project participants: teachers, employers, and graduates.

**Keywords:** post-non-classical methodology, research design, qualitative methods, teacher education

Современное педагогическое образование находится в процессе модернизации уже три десятилетия, а в последнее время испытывает на себе и социокультурные последствия геополитического сдвига: к результатам педагогического образования повышаются требования государства и общества, на выпускников педвузов возлагают надежды как на авангардную группу изменений ближайшего будущего. К настоящему времени накоплен широкий пласт научного знания о педагогическом образовании как открытой социокультурной системе, способствующей

становлению педагога как профессионала, представляющей собой непрерывное, организованное в институциональные ступени и комплексы образование [4]. В этом знании доминируют компетентностный (В. А. Адольф, И. А. Зимняя, А. А. Орлов, С. А. Писарева, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской, Н. В. Чекалева) [1; 9; 11–13; 24; 14; 27] и профессионалистический (Э. В. Балакирева, Е. И. Исаев, Н. К. Сергеев, В. С. Слободчиков, Т. В. Фуряева) [3; 10; 21; 22; 26] подходы к исследованию процессов подготовки педагога.

Однако современное педагогическое образование рассматривается все же шире подготовки, как образование университетское (А. П. Тряпицына, С. А. Писарева), способствующее «приобщению к инновационному типу знания, формированию социальных установок, обеспечивающих готовность к новаторству, поиску новых нестандартных решений неопределенных ситуаций» и т. д. [16, с. 183], «ориентированное на самостоятельное построение студентом персонализированного обучения» [18, с. 284].

Мы также разводим 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 умений и 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 видится институционально закрытым ступенчатым процессом формирования готовности к профессиональной деятельности по типовому учебному плану с оценкой результатов по образовательному стандарту.

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 [19]. Система педагогического образования должна описываться как самоорганизуемое движение обучающегося по индивидуальной траектории в специально организованной открытой профессиональному сообществу образовательной среде. Принимая во внимание, что «смысл и ценности

педагогической деятельности лежат за пределами любой конкретной педагогической или психологической дисциплины» (Э. Н. Гусинский) [8, с. 136], дисциплинарная модель педагогического образования на этапе профильного обучения в классах психолого-педагогической направленности, бакалавриата, специалитета или магистратуры не соответствует вышеизложенным идеям. Открытое педагогическое образование — это дискретно-непрерывное движение будущего педагога в среде, которая предъясвляет ему аттракторы — смыслы, задаваемые референтными учебно-профессиональными сообществами в виде целей инновационной педагогической деятельности.

Педагогическое образование как открытая саморазвивающаяся непрерывно эволюционирующая сложная система, как сложный гуманитарный феномен диалогической природы [4; 20] обуславливает использование постнеклассической методологии для своего изучения. Постнеклассическое понимание педагогического образования в свою очередь требует рассмотрения его с позиции личности, включения его субъекта внутрь процесса исследования, что актуализирует применение нового исследовательского дизайна.

**Цель статьи** — выделить специфические методологические характеристики построения исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях, отвечающие принципам постнеклассической рациональности: алгоритм построения дизайна исследования, специфические методы, конгруэнтные постнеклассической рациональности, и способы верификации нового знания.

Постнеклассическая методология в отношении исследования образования требует включения его субъекта в предмет познания, еще больший учет ценностных оснований образования, так называемая человекомерность получаемого знания [2, 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.

Обращение к характеристикам постнеклассической рациональности — контекстуальность, конструктивность, культурозависимость, консессуальность, принципиальной человекомерности получаемого знания [15], идеям приращения научного знания (К. Поппер) [6] посредством конкуренции исследовательских программ (И. Лакатос) [7], — позволяет обосновать применение исследовательской программы педагогического образования, которая задается структурой исследовательских вопросов, позволяющих очертить **феномен открытого педагогического образования**:

- Каковы сущностные характеристики открытого педагогического образования 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 открытого педагогического образования?
- Каковы закономерности открытого педагогического образования как педагогического процесса: что обуславливает его возникновение, каковы условия его эффективности?
- Где границы применения концепции открытого педагогического образования?

Фокус исследования «внутри» феномена педагогического образования с позиции личности педагога на технологическом уровне методологии требует разработки нового дизайна исследования по следующему алгоритму (табл. 1).

Процедурно дизайн исследования на основе постнеклассической методологии строится как комплекс **качественных методов исследования**: *открытого, осевого, избирательного и теоретического кодирования, ситуационного анализа по методу обоснованной теории (grounded theory) [23], методики реконструкции инновационного опыта (Г. Н. Прозументовой) [17], глубинного полуструктурированного интервью с участниками проектов*. В нашем исследовании

Таблица 1

Алгоритм определения типа дизайна исследования

Table 1

Research design identification algorithm

Структурирующий вопрос	Исследовательская позиция	Тип дизайна (исследовательская тактика)
Что будет изучаться	Опыт развертывания проектов в учебно-профессиональных 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)

основу для кодирования составили тексты 34 видеointервью в объеме 54 часов и дневниковые записи с рефлексией разворачивающихся проектов открытого педагогического образования с 2007 г.

Мы предположили, что члены проектных групп, запускающих в свое время локальные прецеденты открытого педагогического образования, смогут предоставить больше информации, чем преподаватели, которые занимали пассивную позицию в процессах модернизации в университете, а наиболее важными носителями данных являются выпускники университета, вовлеченные в новые практики, принявшие участие в событиях, сопровождавших внедрение идеи открытости. Среди них нас интересуют особенно те, кто признан профессиональным сообществом представителями новой авангардной группы учителей (победители профессиональных чемпионатов).

У пяти респондентов-выпускников, наблюдаемых нами в лонгитюдном формате на примере разных траекторий с 10-го класса школы до аспирантуры, мы смогли обнаружить нелинейность и дискретность возникновения субъективно значимых ситуаций в незавершаемом движении (будущего) педагога к самоорганизуемой педагогической деятельности. Среди *событий*, в которых участники интервью отмечают проявление смыслов педагогического образования, — выбор педагогической профессии; первые профессиональные пробы в психолого-педагогическом классе; «встреча с мастером» (педагогом школы или вуза); практика, пединтернатура; профессиональный конкурс, чемпионат; демонстрационный экзамен; собеседование при приеме на работу; адаптация в педколлективе школы, наставничество; «свой проект»; опыт неформального образования: платформы, методические сообщества; педагогическая магистратура, аспирантура, переподготовка; репетиторство, работа по совместительству в частных организациях. Эти события имеют разную степень значимости, но каждое из них становилось для отдельной личности событием, меняющим

дальнейшую траекторию педагогического образования.

Новое понимание дает нам основание определить педагогическое образование, рассматриваемое с позиции личности педагога, как *нелинейный принципиально не завершаемый процесс, самоорганизующийся по индивидуальной образовательной траектории как восхождение от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности*. Он протекает в сменяющихся гетерогенных учебно-профессиональных сообществах, сопровождается прохождением процедур независимой оценки для получения педагогом легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами, не совпадает при этом с временными и пространственными границами подготовки, разворачивается в экосистеме формального и неформального образования в городских образовательных форматах и на электронных образовательных платформах.

Применение постнеклассической методологии в формате разработанного дизайна позволило получить объемную, «многоголосную» картину педагогического образования за счет реконструкции проектов и сборки нового знания с его участниками. Доработанная в соответствии с целями исследования, соотношенная с со стратегией исследования, **методика реконструкции инновационного опыта** [17] предполагала в нашем исследовании следующие шаги.

*Феноменологическое описание* самим участником ситуации (прецедента): а именно позиций (ролей) участников событий, этапов жизненного цикла проекта, точек бифуркации.

*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.

*Аналитическое обобщение* (выделение устойчивых эмпирических признаков изменения практики, отвечающей принципам открытого педагогического образования).

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 исследования строить интервью не в позитивистски отстраненной модели, а в конструктивистски со-участвующей. 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.

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

**Гайд полуструктурированного интервью** предполагал следующие ключевые вопросы:

— Чем отличаются те, кто делал с Вами проект? / Почему одни включаются, а другие нет? (тема «Участники»);

— Когда закончится проект? / Почему исчезла гуманитарная практика? (тема «Жизненный цикл проекта»);

— Что изменилось в программе после проекта? Что перенесли/перенесете в новые проекты из опыта? (Тема «Капитал проекта»).

Реконструируемые в интервью прецеденты открытого педагогического образования и смыслы, которые придавали этим событиям участники, позволили выделить его закономерности: *прецедентности развития* локальных систем открытого педагогического образования, *дискретности* открытого педагогического образования, *эмоционального измерения* открытого педагогического образования; *социального и профессионального капитала* открытого педагогического образования и *позиционной динамики его субъектов*. Было выявлено, что время существования проекта и его команды ограничено и зависит от степени ее гетерогенности, от уровня академической свободы в совместной деятельности, регулирования вопросов интеллектуальной собственности и управленческих компетенций лидера. Таким образом, открытое педагогическое образование в своем развитии как социокультурная система приобретает характеристики прерывности (дискретности), прецедентности, а характеристики членов команды проектов-прецедентов и особенности их взаимодействия в процессе проектирования и последующего конструирования нового знания, подлежащего тиражированию, определяют жизненный цикл проекта.

Характеристики общения и деятельности участников проектов, способствующих их эффективному протеканию и результативному завершению, связывались с кодами «педагогическая пассионарность» и «командность», т. е. с качествами содержательного лидерства, со способностью поддерживать атмосферу сотрудничества в команде, быть продуктивными в порождении и развитии новых идей, нести ответственность за развитие проекта, что соотносится с субъектностью. Позиция студента и преподавателя является динамическим образованием, включает в себя диапазон возможных ролей (наблюдатель, участник — член проектной



команды, мастер, эксперт), которые проявляются в конкретных проектах в процессе восходящего движения обучающегося к самоорганизуемой педагогической деятельности. В ситуационных картах прецедентов были выявлены и другие «игроки» открытого педагогического образования: администрация вуза, работодатели, которые оказывали существенное влияние на успешность проектов. Профессиональный капитал членов учебно-профессионального сообщества, понимаемый как сосредоточение профессиональных компетенций и людей, готовых делиться ими в режиме демонстрации (мастер), обучения на рабочем месте (наставник) или независимой оценки (эксперт), является определяющим условием успешного запуска открытого педагогического образования. Снижение уровня профессионального капитала личности было связано со снижением социального капитала сообщества, т. е. с более низким уровнем доверия и стремления к сотрудничеству в образовательной организации, в региональной системе образования в целом, что является серьезным риском функционирования педагогического образования, понимаемого как открытая система. Была также установлена зависимость степени вовлеченности студентов и преподавателей в открытое педагогическое образование от форматов взаимодействия: она повышается при усилении событийности и снижается при нарастании монотонности деятельности, что позволило описать риски открытого педагогического образования. *Риски фиктивности, сопротивления инновациям и ухода выпускников в конкурирующие профессиональные сферы* были обнаружены на основе реконструкции неудавшихся проектов (завершившихся до получения продукта, развивавшихся не по замыслу, и т. д.). Новое знание о педагогическом образовании как нелинейном восхождении личности педагога к самоорганизуемой деятельности в открытой системе педагогического образования, сопряженной с системой общего образования за счет событий в учебно-профессиональных сооб-

ществах, позволило смоделировать эти процессы.

**Моделирование** в постнеклассической методологии применяется в целях описания и предсказания развития открытых систем и нелинейных процессов в виде построения динамических моделей и сценариев. Динамическая модель системы открытого педагогического образования представляет собой обобщенную характеристику связей между участниками и перехода профессионального сообщества (и его участников) из одной фазы (роли) в другую. При этом новые участники сообщества, как правило, группируются вокруг лидеров сети (ее узлов), участие в образовательных событиях меняет их опыт взаимодействия, способствует наращиванию функций, компетенций и потребности выступать в новой роли. Устойчивость системы обеспечивают реально действующие институты, сообщества и отдельные участники, генерирующие новое научное знание, создающие образовательные продукты, проектирующие развитие образования в виде образовательных событий как для детей, так и для самих педагогов, поэтому так важна дифференциация всех участников системы по компетенциям, функциям и ролям. Математически такая модель может быть описана коэффициентами, отражающими рост профессионального и социального капитала сообщества:

— коэффициент лидерства ( $k_{л}$ ) — количество участников ( $R$ ) с ролями мастер, наставник, эксперт в отношении ко всем членам сообщества ( $K$ ):

$$k_{л} = \frac{R}{K};$$

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

$$k_{пр.} = \frac{p}{K};$$

- коэффициент плотности сети ( $D$ ) — определяется количеством взаимных связей от общего числа потенциально возможных [25]:

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

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

$$k_{\text{див.}} = \frac{a}{K}.$$

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

$$k_{\text{вар.}} = \frac{C+F}{L}.$$

**Сценарии** открытого педагогического образования разрабатывались, исходя из множественности позитивных вариантов развития событий в зависимости от роли (позиции), которую принимает на себя педагог: наблюдатель, участник, мастер, наставник, эксперт. В этом состоит принципиальное отличие сценарирования в постнеклассической парадигме от классического маркирования сценариев как позитивных, умеренных и негативных прогнозов. В них рассматривались необходимые условия, моменты принятия решения и последствия для достижения продуктивности взаимодействия различных по ролям участников в профессиональном сообществе в процессе разворачивания события. Так, для того, чтобы будущий педагог смог войти в профессиональное сообщество в роли активного участника проекта в качестве условий (кроме его желания), выступают:

- городские события или университетские проекты, открытые к участию;

- наличие технического задания на роль «участник» в проекте;
- присутствие членов сообщества, готовых выполнять роль «наставник» для участника.

Неготовность будущего педагога войти в сообщество сразу в роли «участник» не останавливает процесс открытого педагогического образования, если события предполагают и роль «наблюдатель», которая обязательно вовлекает будущего педагога в процесс общей итоговой рефлексии события или проекта. В свою очередь, роли «мастер» и «эксперт» являются высоко востребованными в таком понимании открытого педагогического образования и являются предметом особого внимания со стороны университета, воспринимающего свою третью (социальную) миссию по развитию сопряженных систем общего и педагогического образования в регионе присутствия, вовлекающего так называемые сообщества практики: педагогов школ, организаций дополнительного, среднего профессионального образования в процесс открытого педагогического образования своих студентов [5].

**Верификация** нового знания в постнеклассической рациональности исходит из его применимости для решения актуальных задач науки или практики и происходит в процессе развертывания реального проекта, сопровождающегося систематической методологической рефлексией проектной группы. Прецедент применения модели как способ ее верификации был реализован нами методом Action Research в виде *серии профессиональных турниров педагогов* профильных классов инженерно-технологической направленности, где каждый смог самоопределиться в ролях мастер или эксперт и установить новое профессиональное взаимодействие. Был обнаружен сдвиг в плотности сетевого взаимодействия и разнообразия ролей, положительный индекс оценки опыта у большинства участников.

**Action Research (метод исследования действием)** — запланированное и жестко выстроенное исследование на разворачиваю-

щемся в реальном времени проекте, достоверные данные в котором получаются в результате систематического и методичного применения пошаговых 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 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 [28]. В итоге были верифицированы (подтверждены в разворачивающихся проектах профессиональных турниров) *принципы проектирования локальных практик открытого педагогического образования: 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.*

Наибольшую продуктивность показали те события в учебно-профессиональных сообществах, в которых:

- в качестве содержания педагогического образования выступают опережающие компетенции, востребованные системой общего образования, содержание событий предполагает совместную деятельность (в т. ч. совместное проектирование событий), разворачивающуюся в будущее педагогической профессии;
- 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.;
- взаимодействие участников строится по модели распределенного лидерства на основе принципов уважения, доверия и ответственности за общее дело.

Проектируя локальные прецеденты в открытой системе педагогического образования вместе с сообществами практиков, мы обнаруживаем, что это дает возможность личности, соприкасаясь в диалоге с другими авторскими моделями, выстроить свой уникальный стиль педагогической деятельности, закрепиться в профессии и найти свой уникальный профиль.

Комплексный дизайн исследования на основе постнеклассической рациональности позволил сконструировать в сообществе исследователей и педагогов-практиков новое знание о педагогическом образовании как открытом: о закономерностях функционирования педагогического образования как открытой системы и нелинейного процесса; о педагогических стратегиях содействия незавершенному процессу педагогического образования личности в сменяющихся учебно-профессиональных сообществах; о методологии проектирования локальных практик открытого педагогического образования на основе позиционной динамики субъектов сопряженных друг с другом систем общего и педагогического образования в регионе.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2005. 218 с.
2. Архипова О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб., 2012. 50 с.
3. Балакирева Э. В. Профессиологические основы развития педагогического образования: методология и концепция. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 184 с.
4. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 60–65.
5. Бочарова Ю. Ю. Миссии регионального педагогического университета: постнеклассическое понимание // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 7–15. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2106.01>
6. Верлен Б., Баньковская С. Объективизм Поппера и метод критического рационализма // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 4. С. 3–24.
7. Воробьев Д. В. Конвенционализм и инструментализм в свете теории научно-исследовательских программ Имре Лакатоса // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 2. С. 97–110.
8. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 224 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
10. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // HR-Portal. [Электронный ресурс]. URL: <https://hr-portal.ru/article/stanovlenie-i-razvitiye-professionalnogo-soznaniya-budushchego-pedagoga> (дата обращения 12.12.22).
11. Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов / под ред. Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Лема, 2011. 194 с.
12. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / под ред. А. А. Орлова, В. В. Грачева. М.: Директ-Медиа, 2014. 377 с.
13. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 391 с.
14. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007. 327 с.
15. Лебедев С. А. Три эпистемологических парадигмы: классическая, неклассическая и постнеклассическая // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 2. С. 8–21.
16. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2020. 612 с.
17. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005. 484 с.
18. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 3. С. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>
19. Попова А. В., Брылина И. В. Темпоральные аспекты образования // Вестник науки Сибири. 2015. № 3 (18). [Электронный ресурс]. URL: <https://jwtsu.ru/journal/article/view/793> (дата обращения 12.12.22).
20. Сенько Ю. В. Педагогическое образование как гуманитарный феномен // Известия Алтайского государственного университета. 1999. № 4 (14). С. 65–73.
21. Сергеев Н. К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 1998. 79 с.
22. Слободчиков В. И. Событийная образовательная общность — источник развития и субъект образования // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 2 (10). С. 3–8.
23. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.

24. *Тряпицына А. П.* Содержание профессиональной подготовки студентов — будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С. 50–61.
25. *Ушаков К. М.* Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. М.: Сентябрь, 2017. 160 с.
26. *Фурьева Т. В., Бочарова Ю. Ю., Хацкевич Т. А.* Социально-педагогическая интернатура: вариант профессионализации бакалавриата. Красноярск: Изд-во КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. 128 с.
27. *Чекалева Н. В., Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б.* Интеграция психолого-педагогической, методической и предметной подготовки будущих педагогов в вузе // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2018. № 3 (33). С. 144–150. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2018.33.144>
28. Action research for school improvement / ed. by A. Riggall, R. Churches, A. Elwick. [Online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf> (accessed 12.12.2022).

## REFERENCES

1. *Adol'f V. A., Stepanova I. Yu.* Obnovlenie protsessa podgotovki pedagogov na osnove modelirovaniya professional'noj deyatel'nosti. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V. P. Astaf'eva, 2005. 218 s.
2. *Arhipova O. V.* Ideya obrazovaniya v kontekste postneklassicheskoy kul'tury: avtoref. dis. ... d-ra fil. nauk. SPb., 2012. 50 s.
3. *Balakireva E. V.* Professiologicalicheskie osnovy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: metodologiya i kontseptsiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 184 s.
4. *Bordovskij G. A.* Osobennosti razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogika*. 2010. № 5. С. 60–65.
5. *Bocharova Yu. Yu.* Missii regional'nogo pedagogicheskogo universiteta: postneklassicheskoe ponimanie // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021. № 6. С. 7–15. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2106.01>
6. *Verlen B., Ban'kovskaya S.* Ob'ektivizm Poppera i metod kriticheskogo racionalizma // *Sotsiologicheskoe obozrenie*. 2002. Т. 2. № 4. С. 3–24.
7. *Vorob'ev D. V.* Konventsionalizm i instrumentalizm v svete teorii nauchno-issledovatel'skikh programm Imre Lakatosa // *Filosofiya nauki i tekhniki*. 2016. Т. 21. № 2. С. 97–110.
8. *Gusinskij E. N., Turchaninova Yu. I.* Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya. М.: Logos, 2000. 224 s.
9. *Zimnyaya I. A.* Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. М.: Issledovatel'skij tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 38 s.
10. *Isaev E. I., Kosaretskij S. G., Slobodchikov V. I.* Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga // *HR-Portal*. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://hr-portal.ru/article/stanovlenie-i-razvitie-professionalnogo-soznaniya-budushchego-pedagoga> (data obrashcheniya 12.12.22).
11. Issledovanie protsessa stanovleniya professional'noj kompetentnosti budushchikh pedagogov / pod red. G. A. Bordovskogo, N. F. Radionovoj, A. P. Tryapitsynoj. SPb.: Lema, 2011. 194 s.
12. Kompetentnostnyj podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii / pod red. A. A. Orlova, V. V. Gracheva. М.: Direkt-Media, 2014. 377 s.
13. Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Radionovoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2004. 391 s.
14. Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya: sbornik nauchnyh trudov / pod red. A. V. Hutorskogo. М.: INEK, 2007. 327 s.
15. *Lebedev S. A.* Tri epistemologicheskikh paradigmy: klassicheskaya, neklassicheskaya i postneklassicheskaya // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Filosofskie nauki. 2019. № 2. С. 8–21.
16. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izd-vo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020. 612 s.
17. Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsij / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk: Izd-vo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005. 484 s.
18. *Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P.* Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizatsii obrazovatel'nogo protsessa // *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2020. Т. 9. № 3. С. 281–288. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288>

19. *Popova A. V., Brylina I. V.* Temporal'nye aspekty obrazovaniya // Vestnik nauki Sibiri. 2015. № 3 (18). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://jvt.su/journal/article/view/793> (data obrashcheniya 12.12.22).
20. *Sen'ko Yu. V.* Pedagogicheskoe obrazovanie kak gumanitarnyj fenomen // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 1999. № 4 (14). S. 65–73.
21. *Sergeev N. K.* Teoriya i praktika stanovleniya pedagogicheskikh kompleksov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 1998. 79 s.
22. *Slobodchikov V. I.* Sobytnaya obrazovatel'naya obshchnost' — istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya // Uchenye zapiski. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. 2010. T. 3. № 2 (10). S. 3–8.
23. *Strauss A., Korbin Dzh.* Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, protsedury i tekhniki. M.: Editorial URSS, 2001. 256 s.
24. *Tryapitsyna A. P.* Soderzhanie professional'noj podgotovki studentov — budushchikh uchitelej k resheniyu zadach modernizatsii obshchego obrazovaniya // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2013. № 1. S. 50–61.
25. *Ushakov K. M.* Kak sdelat' shkolu luchshe, ili Sotsial'nyj kapital kak prioritet. M.: Sentyabr', 2017. 160 s.
26. *Furyaeva T. V., Bocharova Yu. Yu., Khackevich T. A.* Sotsial'no-pedagogicheskaya internatura: variant professionalizatsii bakalavriata. Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU im. V. P. Astaf'eva, 2014. 128 s.
27. *Chekaleva N. V., Makarova N. S., Drobotenko Yu. B.* Integratsiya psikhologo-pedagogicheskoy, metodicheskoy i predmetnoj podgotovki budushchikh pedagogov v vuze // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2018. № 3 (33). S. 144–150. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2018.33.144>
28. Action research for school improvement / ed. by A. Riggall, R. Churches, A. Elwick. [Online]. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546810.pdf> (accessed 12.12.2022).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

**БОЧАРОВА Юлия Юрьевна** — *Yulia Yu. Bocharova*

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia.

E-mail: [bjulija1305@yandex.ru](mailto:bjulija1305@yandex.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы.

**Поступила** в редакцию: 11 декабря 2022.

**Прошла** рецензирование: 30 марта 2023.

**Принята** к печати: 7 июня 2023.