

members to participate in the ecosystem. This will enhance the competitiveness of the HEIs and improve the overall quality of education in Armenia.

Conclusions. In conclusion, higher education competitiveness is an important factor for the success and sustainability of the higher education system and HEIs in Armenia. Armenia's progress in enhancing higher education competitiveness requires the involvement and commitment of all stakeholders, led by competent university leadership that values their tangible contributions. However, current malpractices, state control, and inefficient management are hindering the development of higher education in Armenia. Addressing these challenges by policy makers and state regulators is critical for advancing Armenia's future through higher education institutions, which play a key role in the formation of human capital and the promotion of competitive practices. By leveraging stakeholder engagement and addressing these issues, Armenia can unlock the full potential of its higher education system and pave the way for a brighter and more competitive future.

References:

1. Aurangzeb, W. 2019. *Quality Assurance and Internal Institutional Diversity at Higher Education Level: Bridging the Gap and Moving towards Quality Enhancement*. Journal of Research and Reflections in Education, 13(1), pp. 61-68.
2. Chan, G. 2021. *Stakeholder Management Strategies: The Special Case of Universities*. International Education Studies, Vol. 14, No. 7, pp. 12-26.
3. Honkimäki, S., Jääskelä, P., Kratochvil, J., & Tynjälä, P. 2022. *University-wide, Top-down Curriculum Reform at a Finnish University: Perceptions of the Academic Staff*. European. Journal of Higher Education, Vol. 12, No. 2, pp. 153-170.
4. Mohsin, M. & Kamal, M. A. 2012. *Managing Quality Higher Education in Bangladesh: Lessons from the Singaporean and Malaysian Strategies and Reforms*. International Journal of Business and Management, 7(20), pp. 59-70.

Получено: 18. 03. 2023

Received: 18. 03. 2023

Рассмотрено: 29. 03. 2023

Reviewed: 29. 03. 2023

Принято: 12.04.2023

Accepted: 12.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

37. 012 <https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.041

CHRONOTOPOLINGUISTIC (CTL) APPROACH TO RESEARCH IN EDUCATION TRANSFORMATION

Alexander Bermus

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Southern Federal University", Russia
Bermous@sfedu.ru*

Summary

One of the leading theoretical and methodological problems of the modern educational situation is the uncertainty of the value and ontological status of the changes taking place in education. Over the past three decades, the categories of "development", "modernization" have been the most general categorical framework, but in modern conditions the category of "transformation" should be recognized as more meaningful. The purpose of the article is to develop a theoretical and methodological apparatus for

describing, interpreting, researching and designing transformational processes in education based on the theoretical and methodological principles of transformational research in various fields of modern science in the context of specific “cases” of proposed changes in the system of teacher education in Russia. The conceptual and categorical grounds for research and development in the field of transformation of teacher education can be: transformational research within the framework of the institutional paradigm of socio-economic research (Gelbraith D.K., Kornai J., North D., Sachs D., Schumpeter J. et al.); transformational models in linguistics (N.Khomsky, I.A.Melchuk); mathematical topology and abstract algebra (F.Hausdorff, P.S.Aleksandrov, P.S.Uryson and others), as well as modern models of artificial intelligence (AI, AI).

As the main concept, in this article, the “CTL-approach” is used, which means the combined use of chronological (temporal), topological (spatial) and linguistic (discursive) tools for analyzing the situation and its transformations. At the same time, each of the aspects can be comprehended both as an “external” (physical space, time, words) and as an “internal” meaning (space and time of human choice, semantic and value bases), which makes it possible to implement this approach in the context of humanization and existential analytics of education. The immediate results of the study were the formulation in the CTL approach of the leading problems of the current stage of the transformation of teacher education, including: clarification of the number and range of competencies; determination of the prospects for the transition to a specialty and changes in the terms of training; transformation of the magistracy; updating the core content of teacher education; ensuring the continuity of different levels of pedagogical education. In the conclusion and the article, three leading areas of theoretical and methodological research are identified, including: comparative international studies of the transformations of education; applied theory of “partial” educational discourses; applied “chronotopology of education”, focused on identifying spatio-temporal relationships within the existing forms and practices of education.

Keywords: Educational transformations, CTL-approach; institutional transformations, mathematical topology, transformational studies in linguistics, existential analytics.

ՔՐՈՆՏՈՂՈՒԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ (ՔՏԼ) ՄՈՏԵՑՈՒՄԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓՈԽԱԿԵՐՊՈՒՄՆԵՐԻ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Բերմուս Ալեքսանդր

մանկ. գիտ. դոկտոր, պրոֆեսոր

Բարձրագույն կրթության դաշնային պետական

ինքնավար ուսումնական հաստատություն,

«Հարավային դաշնային համալսարան»

Ռուսաստանի Դաշնություն

Bermous@sfedu.ru

Ամփոփում

Ժամանակակից կրթական իրավիճակի առաջատար տեսական և մեթոդական խնդիրներից մեկը կրթության մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների արժեքային ու գոյաբանական կարգավիճակի անորոշությունն է: Վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում որպես առավել ընդհանուր կատեգորիալ շրջանակ ծառայել են «գարգացում», «արդիականացում» հասկացությունները, սակայն ժամանակակից պայմաններում «փոխակերպումը» պետք է ավելի իմաստավոր դիտարկել: Հոդվածի նպատակն է մշակել կրթության մեջ փոխակերպման գործընթացները նկարագրելու, մեկնաբանելու, հետազոտելու ու նախագծելու տեսական և մեթոդական համակարգ հիմնված ժամանակակից գիտության տարբեր ոլորտներում փոխակերպման հետազոտությունների տեսական ու մեթոդական սկզբունքների վրա Ռուսաստանում մանկավարժական կրթության համակարգում ենթադրվող փոփոխությունների կոնկրետ «դեպքերի» համատեքստում: Մանկավարժական կրթության փոխակերպման ոլորտում հետազոտությունների ու մշակումների հայեցակարգային և կատեգորիալ հիմքերը կարող են լինել փոխակերպման հետազոտությունները սոցիալ-տնտեսական հետազոտությունների ինստիտուցիոնալ հայեցակարգի շրջանակում (Դ. Կ. Գելբրեյթ, Յ. Կորնայ, Դ. Նորթ, Դ. Սաքս, Յ. Շումպետեր և ուրիշներ), փոխակերպման մոդելները լեզվաբանության մեջ (Ն.Խոմսկի, Ի.Ա.Մելչուկ), մաթեմատիկական տոպոլոգիան և վերացական հանրահաշիվը (Ֆ. Հաուսդորֆ, Պ. Ս. Ալեքսանդրով, Պ. Ս. Ուրիսոն և ուրիշներ), ինչպես նաև արհեստական բանականության ժամանակակից մոդելները (ԱԲ, AI):

Որպես հիմնական հասկացություն սույն հոդվածում կիրառվում է «ՔՏԼ-մոտեցումը», որը նշանակում է ժամանակագրական (ժամանակային), տոպոլոգիական (տարածական) և լեզվաբանական (դիսկուրսիվ) գործիքների համակցված օգտագործում՝ իրավիճակն ու դրա փոխակերպումները վերլուծելու համար: Մինևս ժամանակ կողմերից յուրաքանչյուրը կարող է ընկալվել և որպես «արտաքին» (ֆիզիկական տարածություն, ժամանակ, բառեր), և՛ որպես «ներքին» իմաստ (մարդու ընտրության տարածություն ու ժամանակ, իմաստային ու արժեքային հիմքեր), ինչը հնարավորություն է ընձեռում իրականացնելու այս մոտեցումը կրթության հումանիզացման և էքզիստենցիալ վերլուծության համատեքստում: Հետազոտության անմիջական արդյունքներ են մանկավարժական կրթության փոխակերպման ներկա փուլի առաջատար խնդիրների ԵԼԼ-մոտեցմամբ ձևակերպումները, այդ թվում՝ կոմպլեքսների թվի և անվանակարգության հստակեցումը, դիպլոմավորված մասնագետի որակավորման աստիճանին անցում կատարելու հեռանկարների և մասնագետների պատրաստման ժամկետների փոփոխության սահմանումը, մագիստրատուրայի փոխակերպումը, մանկավարժական կրթության առանցքային բովանդակության թարմացումը, մանկավարժական կրթության տարբեր մակարդակների շարունակականության ապահովումը: Հոդվածի եզրակացությունում առանձնացվում են տեսական ու մեթոդական հետազոտության երեք առաջատար ուղղություններ, այդ թվում՝ կրթության փոխակերպումների միջազգային համեմատական ուսումնասիրություններ՝ «մասնակի» կրթական դիսկուրսների» կիրառական տեսություն՝ կիրառական «կրթության քրոնոտոպոլոգիա», որն ուղղված է կրթության առկա ձևերի ու պրակտիկաների ներսում տարածաժամանակային հարաբերակցությունների բացահայտմանը:

Բանալի բառեր: Կրթական փոխակերպումներ, ՔՏԼ-մոտեցում, ինստիտուցիոնալ փոխակերպումներ, մաթեմատիկական տոպոլոգիա, փոխակերպումային ուսումնասիրություններ լեզվաբանության մեջ, էքզիստենցիալ վերլուծություն:

ХРОНОТОПОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ (ХТЛ) ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЯМ ТРАНСФОРМАЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Бермус Александр

*Доктор педагогических наук, профессор
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»*

Россия

Bermous@sfedu.ru

Аннотация

Одной из ведущих теоретико-методологических проблем современной образовательной ситуации является неопределенность ценностного и онтологического статуса происходящих в образовании изменений. На протяжении последних трех десятилетий в качестве наиболее общей категориальной рамки побывали категории «развития», «модернизации», но в современных условиях более осмысленным следует признать категорию «трансформации». Целью статьи является разработка теоретико-методологического аппарата описания, интерпретации, исследований и проектирования трансформационных процессов в образовании с опорой на теоретико-методологические принципы трансформационных исследований в различных сферах современной науки в контексте конкретных «кейсов» предполагаемых изменений системы педагогического образования в России. Концептуальными и категориальными основаниями исследований и разработок в области трансформации педагогического образования могут стать: трансформационные исследования в рамках институциональной парадигмы социально-экономических исследований (Д.К. Гелбрейт, Я. Корнай, Д. Норт, Д. Сакс, Й. Шумпетер и др.); трансформационные модели в лингвистике (Н. Хомский, И.А. Мельчук); математическая топология и абстрактная алгебра (Ф. Хаусдорф, П.С. Александров, П.С. Урысон и др.), а также – современные модели применения искусственного интеллекта (ИИ, AI).

В качестве основного концепта в настоящей статье, применяется «ХТЛ-подход», означающий совместное применение хронологических (темпоральных), топологических (пространственных) и лингвистических (дискурсивных) инструментов для анализа ситуации и ее трансформаций. При этом каждый из аспектов может быть осмыслен и в качестве «внешнего» (физическое пространство, время, слова), и в качестве «внутреннего» значения (пространство и время человеческого выбора, смысловые и ценностные основания), что позволяет реализовать этот подход в контексте гуманизации и экзистенциальной аналитики образования. Непосредственными результатами проведенного исследования стали постановки в ХТЛ-подходе ведущих проблем современного этапа трансформации педагогического образования, в числе которых: уточнение количества и номенклатуры компетенций; определение перспективы перехода к специалитету и изменения сроков подготовки; трансформация магистратуры; обновление ядра содержания педагогического образования; обеспечение преемственности разных уровней педагогического образования. В заключении статьи определены три ведущих направления теоретико-методологических исследований, в числе которых: сравнительные международные исследования трансформаций образования; прикладная теория «парциальных» образовательных дискурсов»; прикладная «хронотопология образования», ориентированная на выявление пространственно-временных соотношений внутри существующих форм и практик образования.

Ключевые слова: трансформации образования, ХТЛ-подход; институциональные трансформации, математическая топология, трансформационные исследования в лингвистике, экзистенциальная аналитика.

Описание проблемы

Одной из фундаментальных теоретико-методологических проблем образовательной политики и практики на протяжении многих десятилетий остается неопределенность категориального статуса происходящих в образовании изменений. Одним из наиболее традиционных и распространенных остается концепт «Развития образования» [1]. В начале 2000-ых годов немалой популярностью пользовался концепт «модернизации образования» [2; 3].

В результате многолетних поисков базовой концептуализации происходящих изменений, в последние годы утверждается преобладающая роль концепта «трансформации» [5; 7; 10] Этот концепт оказывается тем более актуальным, что ряд изменений последнего времени носит вынужденный характер, и диктуется не логикой *развития* образовательной ситуации, но внешнеполитическими векторами *трансформаций* (как то, выход из «Болонского процесса»). Тем важнее оказывается выработка нового концептуального языка и методологического аппарата, позволяющего описывать, исследовать, интерпретировать и проектировать эти трансформации с учетом имеющихся ограничений, ценностей и целей, а также наличных ресурсов.

В настоящей статье мы сосредоточимся на выявлении теоретико-методологического потенциала базового концепта – трансформаций образования. Прежде всего, отметим, что феномен «трансформации» имеет несколько традиций интерпретации в разных научных сферах.

Наиболее популярной в социально-гуманитарной сфере является концептуализация и исследования трансформаций в русле институционального подхода к экономике (Д.К. Гелбрейт, Я. Корнай, Д. Норт, Д. Сакс, Й. Шумпетер и др.). Характерной чертой этих исследований является фиксация внимания на устойчивых моделях человеческих действий (институтах) и их изменениях под действием внешних факторов – системы государственного управления, появлении новых экономических стимулов, либерализации законодательства и т.д.

Другим направлением, в рамках которого укоренились представления о трансформациях, является современная лингвистика (Н. Хомский, И.А. Мельчук). В контексте развиваемых в этой научной сфере представлений, каждый языковой и культурный фено-

мен существует на нескольких уровнях, часть из которых характеризуются как «глубинные» или «смысловые», а часть – как «поверхностные» или «презентационные». Соответственно, любое осмысленное высказывание возникает изначально как глубинное смысловое образование, которое по определенным правилам структурируется и трансформируется, пока не приобретает внешнюю форму конвенционального текста.

В тесной связи с трансформационными представлениями в лингвистике, а, в значительной степени, и в качестве их методологического обоснования, в последние десятилетия развиваются методы математической топологии и абстрактной алгебры. На первых этапах своего развития в XVIII-XIX веках, под топологией понималось «учение о модальных отношениях пространственных образов – или о законах связности, взаимного положения и следования точек, линий, поверхностей, тел и их частей или их совокупности в пространстве независимо от отношений мер и величин» (И.Б. Листинг). Начиная с 20-ых годов XX века, понятие топологии начинает активно захватывать смежные области математического знания и на сегодняшний день объединяет множество направлений исследований проблем связности, исчислимости, непрерывности любых объектов и их множеств, а также возможности их перевода друг в друга (Ф. Хаусдорф, П.С. Александров, П.С. Урысон и др.).

Наконец, последним по времени возникновения (но отнюдь не последним по значимости) является современное использование языка трансформаций в контексте искусственного интеллекта, который представляет собой систему обработки (трансформации) образов посредством нейронных сетей. В каком-то смысле, процессы в нейронных сетях представляют собой зеркальное изображение процессов в «трансформационных порождающих грамматиках» (Н. Хомский). Однако если для лингвистики первичной структурой является глубинная смысловая, которая в процессе развертывания обретает форму эксплицитного речевого высказывания, то для нейронных сетей именно динамическая совокупность обрабатываемых сигналов представляет основание, а распознаваемый и трансформируемый образ является итогом ее функционирования.

Цель статьи – разработка теоретико-методологического аппарата описания, интерпретации, исследований и проектирования трансформационных процессов в образовании с опорой на теоретико-методологические принципы трансформационных исследований в различных сферах современной науки в контексте конкретных «кейсов» предполагаемых изменений системы педагогического образования в России.

Новизна исследования

Центральный концептом нашего исследования вынесен в заголовок статьи – это Хронотополингвистический (ХТЛ) подход к исследованиям и проектированию трансформаций в образовании.

В настоящем исследовании мы не ставим перед собой цель эксплицировать все философские (онтологические) основания ХТЛ-подхода, однако не можем не отметить определенной преемственности с Dasein-аналитикой Мартина Хайдеггера. Как писал немецкий философ, «в этом способе бытия (М. Хайдеггер имеет здесь в виду со-бытие и со-присутствие – прим. А.Б.) основан модус повседневного бытия самости, экспликация которого покажет то, что мы можем именовать «субъектом» повседневности, человеком» [9, стр. 62].

Иными словами, даже безотносительно к тому, что феномен «человека» или «субъектности» не входит в само обозначение подхода, но отправной точкой для него является «экзистенциальная аналитика», т.е. соотносительность с модусами пространственного, временного и языкового бытия человека, соотносимыми с конкретными событиями.

В этой же связи, одной из фундаментальных диспозиций ХТЛ-подхода является диалектическая пара «внутреннего» и «внешнего» содержания. Каждый из аспектов – пространство, время и язык – обладает двойственным существованием – внешним (наблюдаемым и измеримым) и внутренним (смысловым, переживаемым). При том, что

внешний и внутренний планы никогда не совпадают, любая трансформация образования захватывает оба плана.

Что касается хронологического (временного) аспекта трансформаций, здесь идет речь о возникновении нового времени, его последовательности и перспективы. При этом, как мы уже убедились, происходит и внешнее, формальное открытие нового периода, и внутреннее – переопределение смысловой перспективы. Так, например, трансформация дореволюционной школы в советскую, и последующая трансформация советской в современную российскую связаны с переоформлением временных последовательностей и в глобальном (мировоззренческом), и в локальном (биографическом) смыслах.

Топологический аспект представляется наиболее понятным – речь идет о совместной трансформации внешнего пространства («мест», «объемов», «сред», «инструментов») образования, так и его внутренней смысловой структуры («топики», знаков различий, психологических дистанций). Так, например, если сравнивать традиционную и инновационную школу, то трансформация выглядит, прежде всего, как изменение пространственной модели. Если в традиционной школе смысловой центр принадлежит учителю (кафедра, массивный учительский стол), то для инновационной школы характерны сетевые, перестраиваемые и изменяемые структуры взаимодействия, не создающие привилегий отдельным субъектам.

Если же говорить о лингвистическом (дискурсивном) аспекте трансформаций, то трансформации означают сущностные изменения в языках, коммуникативных стратегиях, принятых форматах и конвенциях общения. При этом меняются не только отдельные слова, но и соотношения между ними: рождаются и угасают дискурсы, понимаемые как системы словесных «мест», «ролей» и «диспозиций».

Очевидно, что все три аспекта трансформаций действуют одновременно. Так, например, сравнивая традиционную и современную лекцию, мы можем зафиксировать сдвиги во всех направлениях. В хронологическом аспекте происходит переход от лекции-воспроизведения знаний, зафиксированных в учебниках, к лекции-обзору и лекции-реконструкции, внутри которой выявляется потенциал, проблемы того или иного фрагмента деятельности, обладающей необходимой перформативностью (по сути, «демонстративная интеллектуальная работа»). Меняется и топологическая характеристика лекции – вместо единого центра, в котором находится преподаватель, читающий лекцию *ex cathedra*, формируется сложный рельеф, частями которого становятся и проектор с презентацией, бумажные и электронные тексты, доступные студентам, экспертные и рефлексивные тексты преподавателя и т.д. Соответственно, меняется и риторический рисунок лекции – монолог трансформируется в сложный диалог, позиция преподавателя заполняется множеством ролей (в том числе, «provocateur», «аналитика», «эксперта» и др.)

Основной материал исследования

Для изложения конкретных процедур применения ХТЛ-подхода к исследованию и проектированию трансформаций образования, обратимся к нескольким сюжетам, заявленным для заседания рабочей группы ФУМО по высшему педагогическому образованию «ФГОС 4.0», состоявшемуся 22.03.2023 года в рамках II Всероссийского Форума «Педагогическое образование в российском классическом университете» (21 – 22 марта 2023, г. Москва, видеозапись доступна по ссылке: <https://youtube.com/live/EFFBRoIUUEFM?feature=share>).

1. Количество и номенклатура универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В действующих стандартах ФГОС 3++ целями педагогического образования обозначены компетенции трех типов: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). При этом ФГОС устанавливает только УК и ОПК, а право устанавливать ПК делегировано самим вузам и профессиональным ассоциациям работодателей, в интересах которых осуществляется подготовка кадров. Мы проанализировали эту ситуацию в отдельной статье [4]. По результатам исследования было уста-

новлено, что единичные компетенции не являются самостоятельными объектами проектирования или анализа, но приобретают смысл только в определенных топологических множествах. В этой связи, ситуативное дополнение или сокращение количества формируемых компетенций не играет никакой роли, т.е. не может не увеличить, ни упростить содержание; единственный путь трансформации целевой структуры связан с определением новых смысловых комплексов (виды деятельности, культуры, процессы и т.д.).

2. Перспектива перехода на специалитет и неопределенность в сроках обучения. Действительно, если приоритетом является возвращение к существовавшей в СССР системе подготовки специалистов, то в разных вузах и по разным специальностям реализовывались и 4-летние (например, педагогические или экономические специальности); и 5-летние (большая часть инженерных специальностей) и 6-летние программы (большинство московских вузов физико-математической направленности – МГУ, МФТИ, МИФИ и др.). Между тем, проблема специалитета в современных условиях, в меньшей степени, связана с длительностью обучения, но с сущностным, концептуальным различием с действующей до сих пор системой многоуровневого («бакалавриат – магистратура») образования. Суть этого противоречия в том, что многоуровневое образование представляет собой собственно образовательный процесс, целью и ценностью которого является личностное развитие, понимаемое как универсальная способность к образованию, адаптации, построению индивидуальных карьерных и образовательных траекторий и т.д. Соответственно, возможно выделить некоторые «базовые» уровни формирования соответствующих качеств и свойств. Напротив, специалитет означает, что его выпускник признается в качестве носителя совокупности знаний, умений, навыков, профессиональных действий, соответствующих вполне конкретному месту на производстве, в связи с чем, многоуровневого специалитета не может быть, в принципе. В то же время, для того, чтобы специалитет начал функционировать, должна быть очень ясная и прямая связь между образованием и производством, а содержание образования должно вполне соответствовать требованиям работодателей. Таким образом, вопрос о введении специалитета (равно как и недавно актуализирующийся вопрос о создании «профессионалитета» – начального профессионального образования с ориентацией на конкретные рабочие профессии) – есть вопрос создания единых производственно-образовательных консорциумов, внутри которых возможно полное соответствие всех трех аспектов – пространственного (дуальное обучение), временного (включенность обучения в трудовой стаж) и дискурсивного.

3. Перспектива трансформации магистратуры: возможна ли одногодичная магистратура для выпускников специалитета? Чем отличается двух- и одно-годичная магистратура, и какой должна быть подготовка педагогов-исследователей или педагогов-проектировщиков? Предназначена ли педагогическая магистратура только для выпускников педагогических направлений специалитета и бакалавриата, либо же в нее могут поступать выпускники программ любых направлений и профилей подготовки? Основной проблемой трансформации отечественной магистратуры на протяжении последних двух десятилетий является как раз неопределенность ее правового статуса. Исторический опыт свидетельствует, что магистратура достигала расцвета при условии, что соответствующий уровень был наивысшим в данной профессиональной области (например, в фармацевтике или ветеринарии), либо когда магистратура наделялась определенными властными полномочиями. Так, например, в средневековых университетах магистры имели право избирать ректора, а в Российской Империи получение степени магистра позволяло просить о получении наследного дворянства, а при поступлении на службу приобретать чин IX класса [6]. В современных условиях пространство и время магистратуры лишено самостоятельной ценности, в связи с чем магистратура оказывается «дополнением» – либо сверху (по общему мнению, магистратура «завершает» бакалаврское образование, которое не признается «настоящим высшим»), либо снизу (разработка интегрированных магистерских программ обычно мотивируется тем, что 3-летняя аспирантура недостаточна для написания кан-

дидатской диссертации, и магистратура позволяет «растянуть» срок ее написания). Таким образом, проблема длительности и специфики магистерской подготовки является следствием неопределенности ее онтологических (смысловых, языковых) оснований.

4. Структура ядра содержания педагогического образования. Ситуация с проектом «Ядра высшего педагогического образования» отражает ряд фундаментальных проблем, очевидным образом относящихся к сфере нормативно-правового регулирования и управления образованием, но, в своей основе, определяющихся неопределенностью его онтологического статуса. На сегодняшний день подготовка педагогов «размазана» между вузами, относящимися ко множеству федеральных органов исполнительной власти (включая министерства здравоохранения, сельского хозяйства, иностранных дел), а основная масса студентов обучается в вузах, принадлежащих министерству науки и высшего образования и министерству просвещения. В целях обеспечения единства подготовки педагогов в масштабах страны министерство просвещения начало с 1 сентября 2022 года эксперимент по внедрению «Ядра высшего педагогического образования», которое определяет номенклатуру основной массы курсов и программ, реализуемых в процессе подготовки [8], однако этот документ не является обязательным для вузов, относящихся к ведению других министерств. Совершенно очевидно, что для школы нет и не должно быть никакой разницы, в каком подчинении находится вуз, который закончил выпускник, и вопрос заключается лишь в том, насколько его подготовка соответствует профессиональным требованиям. По факту, установка на единство федерального образовательного пространства оказывается в явном противоречии с существующей системой ведомственного и регионального регулирования систем подготовки педагогических кадров, и требует приведения в соответствие двух дискурсов: политико-идеологического, определяющего единство ценностных оснований подготовки педагогов, и организационно-управленческого, структурированного в соответствии с системой органов публичной власти.

5. Обеспечение преемственности разных уровней педагогического образования. Как правило, на первый план в обсуждении этой проблемы выходит преемственность среднего профессионального образования на уровне колледжа, и высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) на уровне высшего. Между тем, аналогичные проблемы, хотя и менее заметные, возникают и на этапе перехода от профильной подготовки в системе общего образования (профильные психолого-педагогические классы) в учреждения среднего профессионального образования: зачастую содержание общепрофессиональных дисциплин на первых курсах дублирует содержание профилирующих курсов. Иные по форме, но близкие по сути проблемы возникают в связи с практической подготовкой студентов. Вузы не считают необходимым концентрироваться на практической подготовке в рамках своих курсов; при этом школы, где организуется практика, ожидают, что приходящие на практику студенты уже будут владеть базовыми для учителя качествами (установление и поддержание дисциплины, написание планов и заполнение журналов). Еще большее количество проблем связано с контролем качества образования: ни вузы, ни работодатели не могут по-отдельности решить, должны ли выпускники писать выпускные квалификационные работы или же сдавать демонстрационные экзамены, должно ли их содержание быть унифицированным или вариативным и т.д. Общей чертой всех перечисленных проблем является то, что они возникают на «стыках» между образовательными организациями разных уровней, имеющих разных учредителей и нормативы функционирования, в связи с чем, «прямое» согласование противоположных интересов часто оказывается невозможным. В теоретико-методологическом смысле проблема заключается в создании единого регионального пространства, внутри которого его организатор и оператор (в этом качестве естественно выступать министерству или департаменту по вопросам образования регионального уровня) осуществляет системную диагностику проблем и противоречий, а затем – обеспечивает модерацию переговоров и их решение. Одновременно, обеспечивается синхронизация основных циклов планирования образовательной

деятельности, а также – гомогенизация, или, по крайней мере, установление некоторого взаимопонимания в отношении дискурсов разных образовательных организаций и систем.

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

В феврале 2023 года нами была предпринята поездка в «Академический колледж образования «Кей»» (Безр-Шева, Израиль), где на встречах с коллегами обсуждались проблемы и направления возможных исследований в рамках ХТГ-подхода. Достаточно ожидаемо, что выделились три основных направления теоретических исследований, которые могут стать направлениями многостороннего международного сотрудничества.

Во-первых, особый интерес в современной ситуации представляют сравнительные исследования трансформаций образования в последние десятилетия. Их предметом могут стать изменения пространства и времени отдельных национальных систем образования, в том числе, появление и утрата определенных перспектив; смена приоритетов; выстраивание стратегий развития на разных уровнях.

Во-вторых, следует обратиться к трансформациям «парциальных» образовательных дискурсов, а именно, изменениям языка учебников и программ; средств, способов и организации научной, методической и управленческой коммуникации; места образовательной проблематики в социально-политическом пространстве отдельных стран и регионов.

Наконец, в-третьих, отдельным направлением исследований должна стать «прикладная хронотопология образования», в рамках которой будут осмысливаться конкретные проблемы и решения, связанные с конфигурированием образовательных пространств, созданием инструментов проектирования и оценки результативности индивидуальных образовательных траекторий; условиями эффективности совместных и индивидуальных форм работы и др.

Благодарности:

Автор выражает признательность руководству и преподавателям академического колледжа Кей (Безр-Шева, Израиль), в том числе вице-президентам колледжа Шамиру Йона (Shamir Yona) и Орли Керен (Orly Keren); руководителю департамента международных связей Лирон Шокти (Liron Shokty), преподавателю-консультанту Улжан Голдштейн (Olzan Goldstein) за плодотворную дискуссию, давшую значительный импульс к написанию этой статьи.

Список использованной литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642. С изменениями и дополнениями от 22 февраля, 30 марта, 26 апреля, 11 сентября, 4 октября 2018 г.; 22 января, 29 марта 2019 г.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 11.02.2002 №393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Приказ Минобрнауки РФ от 01.04.2003 №1313 «О программе модернизации педагогического образования».
4. Бермус А.Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2021, №2.
5. Куркин Е.Б. Трансформация образования - выход из тупика // Народное образование. 2015. №9 (1452).
6. Магистр, ученая степень // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.), СПб., 1890-1907.
7. Охлупина О.В. Трансформация образования: возможные перспективы // Известия Саратовского ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2021. №1.
8. Сиренко Ю.С. Внедрение «Ядра высшей (Ф.Хаусдорф, П.С.Александров, П.С.Урысон и др.). о педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. №4.
9. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Библихина. — Харьков: «Фолио», 2003, 503 с. (Philosophy), с. 62.

10. Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М. Цифровая трансформация образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика, 2020. №1 (31).

Получено: 30.03.2023

Received: 30.03.2023

Рассмотрено: 10. 04. 2023

Reviewed: 10. 04. 2023

Принято: 26.04.2023

Accepted: 26.04.2023

Journal "Education in the 21st Century", Vol1-9/1/, 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License

378.147

<https://orcid.org/0000-0003-1752-1462>

DOI:10.46991/educ-21st-century.v5.i1.050

<https://orcid.org/0000-0002-4943-3224>

RESEARCH OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Gruzdova Olga

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

olga_gruzdova@mail.ru

Shcherbakova Natalya

Ph.D., Associate Prof.

Penza State University, Russia

stenyakova-n@mail.ru

Summary

This article deals with the issue of the formation of inclusive competence of pedagogical university students. The analysis of scientific literature on the problem allowed revealing the essence of students' inclusive competence – future teachers, revealed its relevance and showed that not enough attention is paid to its formation.

The purpose of the study is to determine the level of formation of inclusive competence of pedagogical university students in the process of their professional training.

Based on the goal, during the organization and conduct of the study, a range of specific tasks was solved.

The first task was to study modern psychological and pedagogical literature on inclusive education and teacher training for its implementation. The solution of the first task also involved the analysis of existing theoretical approaches to the disclosure of the essence of the concept of "inclusive competence". The views of modern scientists on its interpretation were considered, structural components were highlighted. In this study, inclusive competence was defined as a component of a teacher's professional competence and was considered as an integrative personal education that allows him to implement professional and pedagogical functions, taking into account the peculiarities of inclusive practice. The components of inclusive competence of pedagogical university students are motivational-personal, cognitive and activity.

To determine the current level of inclusive competence of students, the levels and criteria of this professional quality of future teachers (motivational, personal, cognitive and activity) were determined.

In the course of the study, it was found that the majority of students have an inclusive competence formed insufficiently. Future teachers are experiencing serious difficulties in organizing joint education of children with normotypic development and children with disabilities. Hence, there is a need to develop and implement a model of the process of formation of inclusive competence in the practice of university training of teaching staff.

Keywords: professional competence; inclusive competence; student; future teacher; higher pedagogical education.