

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ¹

CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF FUTURE²

L. Moskaleva
T. Troitskaya
E. Troitskaya

Summary: Recently, in humanitarian research, there has been a search for approaches to increasing the role of innovative, value-semantic and spiritual-practical orientation of scientific and educational activities of future specialists, which entirely depends on the real cultural and educational space. The problematic situation is caused by an insufficient level of conceptualization, philosophical and philosophical-methodological understanding of the transition of future specialists to new ways of generalization, assimilation and practical use of knowledge. The praxeological approach as a set of research procedures and operations (reflection, analysis, synthesis, universalization, intensive theorization and others) made it possible to form ontological assumptions and hypothetical positions of revealing the potential of both cultural and educational space and its subjects (future specialists), and in practical terms – to form projections of their educational spiritual and practical activities and to explicate the main possibilities of the praxeological approach.

Based on the analysis of experience and the establishment of patterns of development of the cultural and educational space, assumptions have been developed regarding the functional significance of the praxeological approach: in the constitution of spiritual and practical forms of scientific and educational activity; in the value-spiritual «selection» of norms and rules for the design and modeling of scientific and educational and practical activities; in the evaluation of educational and scientific innovations; in the practical support of positive-constructive value-semantic activity; in expanding the possibilities of methodological approaches due to the potential of complementarity.

Keywords: spiritual and practical activity, innovation, continuum, praxeological approach, praxeology, value-semantic activity.

Москалева Людмила Юрьевна

Доктор педагогических наук, профессор, ФБГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Троицкая Тамара Серафимовна

Доктор философских наук, профессор, ФБГОУ ВО «Азовский государственный университет»

Троицкая Елена Михайловна

Доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФБГОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

trromano@yandex.ru

Аннотация: Повышение качества высшего образования зависит от решения проблемы активизации, расширения гуманитарных практик и имплементации социальных и духовных констант устойчивого развития общества в подготовку специалистов. В документах международных организаций и стратегиях образовательной политики России решение этой задачи связывается с объединением научно-образовательных, интеллектуально-практических и социально-гражданских сообществ в целостном культурно-образовательном пространстве для организации ценностно-смыслового взаимодействия субъектов. От духовно-практической направленности этого взаимодействия зависит решение проблемы. Цель работы – выявление концептуальных линий проблемы ценностно-смысловой и духовно-практической направленности культурно-образовательного пространства будущих специалистов и обоснование роли праксеологического подхода в ее решении. Аксиологический и антропологический подходы определили выбор комплекса методов: анализ и синтез исследовательских инициатив, экспликация и терминологическая реконструкция, познавательные процедуры трансляции концептуальных конструкторов в культурные практики (интерпретация, интеграция, универсализация и другие). Выявлены концептуальные линии, гуманитарные детерминанты необходимости активизации взаимодействия будущих специалистов с субъектами культурно-образовательного пространства и в новой теоретической плоскости эксплицирован и интерпретирован терминологический каркас исследования культурно-образовательного пространства, праксеологического подхода, стратегических ориентиров и социально-личностных интенций будущих специалистов, а также конституированы и обоснованы конструктивные решения проблемы. Исследование позволяет сделать вывод о расширении границ и актуализации метафизического, гуманитарного знания, новых подходов в культурно-образовательном пространстве и о необходимости (в перспективе) разработки методологии и методики экспертизы инновационных практик.

Ключевые слова: герменевтический подход, духовно-практическая деятельность, инновация, континуум, праксеологический подход, праксеология, ценностно-смысловая деятельность.

¹ Статья подготовлена в рамках проекта «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (FRRS-2023-0012)

² The article was prepared within the framework of the project «Research of students' readiness to make strategic decisions in a changing cultural and educational space» (FRRS-2023-0012)

Введение

Современный Homo educandus и будущий специалист, как и во все времена, ждет от науки, образования и техники помощи в разрешении проблем взаимодействия с обществом, природой и в осмыслении места, роли в постоянно меняющемся мире и в будущей профессиональной деятельности. Актуализация проблемы культурно-образовательной поддержки личности в реализации и развитии ее человеческого капитала и устойчивого развития общества императивно требует от высшего образования обеспечения всех его субъектов методологией постижения ценностей и смыслов новых открытий науки, инновационного поиска, характера современной коммуникации и стратегий гуманитарного, метафизического усиления научно-образовательных процессов высшей школы.

Отвечая на насущные потребности развития общества и обозначая роль высшего образования в их реализации, международные организации, ООН, ЮНЕСКО на основе анализа программ, документов высшего образования в контексте современных глобальных процессов и их последствий разработали стратегические ориентиры, которые способствуют укреплению национальных систем образования [3]. Предыдущая Программа ЮНЕСКО (2005 – 2014 гг.) содействовала образованию в интересах устойчивого развития общества. Но Инчонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития отмечает, что «...глобальные проблемы, такие как изменение климата, в срочном порядке требуют изменения образа жизни и трансформации того, как мы мыслим и действуем. Чтобы добиться этих изменений, нам нужны новые навыки, ценности и отношения, которые приводят к созданию более устойчивых обществ [6].

Последнее время философия образования и педагогика обращают самое серьезное внимание на ценностно-смысловое содержание и характер генерализации, усвоения и практического использования нового знания в профессиональном образовании, в реальном социальном пространстве и пространстве будущей практической деятельности. Анализ исследовательской литературы проблем современного образования и опыта практической работы свидетельствует о значительном комплексе проблем разного характера и степени напряженности в их решении, связанных с ролью гуманитарных детерминант успешного достижения целей устойчивого развития образования. Ряд исследователей, имеющих богатый опыт культурных практик, в том числе антропологических [8], указывают на дисбаланс во взаимосвязи теоретической и практической направленности образования [10], на необходимость формирования особого рода движения от квалификации к компетенции [16; 17]. Это противоречие мы можем интерпретировать

как разрыв между профессиональной компетентностью и человеческим капиталом, минимизировать который может гуманитарное сопровождение теории и практики обучения и наполнение их морально-этическими и духовными смыслами. На этот аспект устойчивого развития образования было обращено внимание еще в начале XXI столетия в «Бухарестской декларации по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе» [1]. Интересный аспект обозначен для менеджмента российского образования в Проекте «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года» [21], в котором указывается на роль общества, профессионального сообщества и социальных институтов не только в содействии качественному образованию в условиях партнерства, поддержки и вовлечения в эту деятельность правительства, частного сектора, гражданского общества и других субъектов, но и в подготовке студентов к будущим вызовам и стратегическим ориентирам.

В этом смысле мы можем говорить о неиспользованном потенциале изменяющегося настоящего и будущего культурно-образовательного пространства, которое представляет для студентов дилемму, метафорично обозначенную нами как «угрозы и возможности». Известно, что формирование смысловых установок будущих специалистов более успешно в системе интеракции, и такую возможность можно использовать в культурно-образовательном пространстве. Подтверждается это положение и анализом исследований реализации субъектности будущего специалиста в разных ценностно-смысловых его предпочтениях (личностно-социальных [28; 31; 14; 2; 27]. Согласно позиции авторов, образование становится все более связанным со средой практического применения полученных знаний, умений, навыков и апробации сформированных компетентностей, но далеко не каждая образовательная среда является культурно-образовательным пространством как интеллектуально-этическим и духовно-практическим ресурсом качественного образования. Новый вектор изучения культурно-образовательного пространства оказался в значительной степени за пределами проектирования гуманитарных практик и разработки гуманитарных технологий, что и определило цель исследования – выявление концептуальных линий проблемы ценностно-смысловой и духовно-практической направленности культурно-образовательного пространства будущих специалистов и обоснование роли праксеологического подхода в ее решении.

Методология и методы

Философская и общенаучная методология, отражая рефлексию предельных оснований всех видов деятельности, синтезирует достижения, способствует формиро-

ванию миропонимания, определению векторов индивидуального и социального творчества и отношения к миру. В теоретическом плане философская методология дала нам возможность сформировать онтологические допущения и гипотетические позиции раскрытия потенциала как культурно-образовательного пространства, так и его субъектов, а также установить смыслы, ценности, приоритеты и ориентиры духовно-практической образовательной и профессиональной деятельности будущих специалистов. Использование философской методологии в практическом плане позволило сформировать проекции образовательной и духовно-практической деятельности будущего специалиста, эксплицировать возможности праксеологического подхода к процессу имплементации категории «должного» (возможного) в «действительное» и в реализацию целей и программ самореализации субъектов культурно-образовательного пространства.

Данная проблема рассматривалась на основе комплексного взаимодействия антропологического, аксиологического, системного подходов с использованием переноса идей, мыслей из философского контекста в психолого-педагогическую интеллектуальную плоскость, в которой философская интерпретация является релевантной и конструктивной (герменевтический подход). В этом смысле методология способствовала научному поиску студентов, которые овладевали подходами, методами и приемами открытия нового знания и восприятия процессов культурно-профессиональной среды и служила базисом использования различных исследовательских, образовательных процедур и операций (рефлексии, анализа, синтеза, универсализации, интенсивной теоретизации и других) в конституировании праксеологического подхода.

Обсуждение результатов

Анализ образовательно-профессиональных программ различных специальностей, образовательно-научных программ подготовки кандидатов наук, документов неформального образования, стратегий развития высших учебных заведений и других документов, которые представляют достоверные данные о функционировании культурно-образовательного пространства, дал возможность сформировать его характеристику. На данном уровне исследования удалось установить инвариантность и вариативность действий субъектов пространства в рамках нормативности организационно-управленческих условий, а также осмыслить рациональную подконтрольность их действий и предусмотреть вариативность осуществления определенных шагов и актов.

В изучении предмета исследования выявлена, с одной стороны, связность принципов, последователь-

ностей, цепочек интеллектуального, ценностно-смыслового и духовно-практического взаимодействия компонентов культурно-образовательного пространства будущих специалистов и, с другой стороны, установлены противоречия, существенно осложняющие это взаимодействие. Интерпретация противоречий обусловила необходимость определенных изменений векторов подготовки именно субъектов культурно-образовательного пространства. Во-первых, необходим переход обучения и реализации усвоенных знаний к технологиям и теориям, которые рассматривают знание как следствие активной предметно-практической деятельности человека в окружающем его мире и связанным с теорией и практикой в культурно-образовательном пространстве.

Во-вторых, раскрытие характера, потенциала и возможностей культурного роста будущего специалиста в культурно-образовательном пространстве требует концептуализации перехода к инновационным способам научной и образовательной деятельности ценностно-смысловой и духовно-практической направленности. В-третьих, акцент на необходимости принятия решений студентами по проблемам, которые возникнут в будущем, требуют наполнения гуманитарным содержанием и философско-образовательными конструктами мировоззренческих стратегий и технологий. Этот фактор следует считать важным в условиях возрастания общественного интереса к онтологии смыслов, ценностей и духовных ориентиров познания мира, общества и жизнедеятельности человека. Неслучайно председатель Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО Ж. Делор, называя образование «сокрытым сокровищем», высказал мысль, что образование должно человеку «помочь понять мир и понять другого» [5].

Также неслучайным следует считать вывод о необходимости междисциплинарного исследования культурно-образовательного пространства, которое рассматривается в разных аспектах и контекстах: как психолого-педагогический и социально-культурный феномен [26, с.38-39; 11, с.64; 19, с.131-138. С.136; 18]; как совокупность его составляющих (информационное, коммуникативное, диалогическое пространство и т.п.); как определенный контекст, фон, как сравнение с другими феноменами культуры и образования. Интересным в этом плане представляется анализ, обобщение и интерпретация понятия в О.А. Янутш, которая указывает, что это понятие используется либо в качестве метафоры, либо как сугубо территориальная категория, либо (чаще всего) как синоним термина «культурно-образовательная среда», либо как специфическая форма существования человека и общества, или как концептуальная среда деятельности человека как собственно культурного существа» [26]. По правилам дефиниции существенными признаками этого понятия определены: культурно-образовательная среда, специфическая форма суще-

ствования человека и общества, концептуальная среда деятельности человека как собственно культурного существа. В последнем существенном признаке, по нашему мнению, акцент делается на осмыслении человеком культурной среды, и эта позиция может быть исходной в функциональном измерении культурно-образовательного пространства. В итоге культурно-образовательное пространство характеризуется как «...объективно существующая в культуре система зон (локусов) физической и виртуальной реальности, используемых для реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития ребенка» [26, с.38-39]. В этом определении существенным признаком дефиниции для рассмотрения нашего предмета может стать та его часть, в которой речь идёт о реализации практик образования (обучения, воспитания, просвещения) и саморазвития человека (авт. ребенка). Мы, высоко оценивая такую трактовку культурно-образовательного пространства, хотим заметить, что она конструктивна в понимании только в том случае, если а) в интерпретациях практики образования (обучения, воспитания, просвещения) не представляются исключительно формой «чисто теоретического продолжения обучения» или исключительно проверкой полученных теоретических знаний (по определению практики (*praxis*) – антипод теории); б) если культурно-образовательное пространство не идентифицируется с определённым социально-культурным фоном; в) если оно не редуцируется до объективно-векторных компонентов; г) если в понимании роли культурно-образовательного пространства будет учитываться тот факт, что философский смысл понятий времени и пространства изменялся, приобретал новые черты и характеристики в результате роста знаний; д) если «физический смысл» пространства используется только для определения порядка событий в материальном мире.

Справедливым будет вывод, сделанный нами в предыдущих исследованиях, о том, что пространство даже в физическом его понимании выражает не только структурность и протяженность различных уровней бытия, но и представляет собой социокультурный феномен индивидуальной и общественной жизни. Именно поэтому рассматривать его необходимо «...не только как практическую жизнедеятельность и непрерывное развитие субъектов поликультурного мира, а как континуум реализации субъектности *Homo educandus*, его самоутверждения, конструирования методологии созидания природно-физиологической, социальной и духовной сферы жизнедеятельности, в каждой из которых психологические интенции личности должны стать метатекстом, основой создания влиятельной культурной среды» [11, с.64].

Личностно-ориентированный и социальный смысл культурно-образовательного пространства в разных контекстах подчеркивают многие авторы (в контексте

трансформации культуры [14], формирования профессиональной культуры и мобильности [20; 25]. В этом смысле культурно-образовательное пространство должно быть «включённым» не только в область субъективных переживаний, моральных и эмоциональных оценок, а и в широкий социальный контекст. Авторы И.В. Ослякова, Н.Е. Йоффе, О.С. Абайдуллина, ссылаясь на исследования Н.А. Позниной [20], Т.А. Фегуловой [25] и других авторов, пишут: «Культурно-образовательное пространство формируется в современных учебных заведениях и представляет собой систему взаимоотношений вуза и студенческого общества, при котором, кроме теоретического обучения по дисциплинам, создаются условия для самореализации учащихся и предоставляется возможность на основании практических кружков, образовательных методик, социально-культурных программ и мероприятий развивать творческие способности студентов, вырабатывающих привычку студентов мыслить масштабно, принимать практические решения и предлагать собственные методики, направленные на решение производственных вопросов» [19, с.136].

Следует заметить, что в заключении авторы указывают на то, что «формирование культурно-образовательного пространства обеспечивается образовательной системой общества в целом. Именно на «сложно организованной целостности, в которой ключевыми компонентами выступают сферы культуры и образования, актуализирующие и транслирующие смыслы, созданные в процессе человеческой деятельности», акцентирует внимание автор И.Я. Мурзина, анализируя структуру, функции, социокультурный потенциал регионального культурно-образовательного пространства [18, с.29]. Мы считаем, что в этой сложно организованной целостности самые большие переживания субъектов культурно-образовательного пространства связаны с неизвестными процессами будущей деятельности и с вызовами, которые определяются глобальными проблемами, новейшими техническими достижениями, трансдисциплинарным характером научного знания, интеркультурной коммуникацией мира и единства. Готовность к такого рода вызовам требует новых способов, навыков, компетенций, которые ЮНЕСКО определила как трансверсальные компетенции [30], а на практике они получили название «soft-skills» (мягкие, гибкие) навыки. Причем, большая часть этих навыков (критическое мышление, креативность и др.) занимают тройку лидерских позиций в ТОП-10 навыков, [32]. К ним относятся: критическое, рефлексивное и инновационное мышление, обоснованное принятие решений, концептуальность; интер-персональные навыки; интра-персональные навыки; глобальное гражданство и этика природы. Причём, перечень компетенций, обозначенных ЮНЕСКО, допускает добавления. В название блока «критическое и инновационное мышление», исходя из опыта реализации образовательных программ и роли философии в этом процессе, нами добавлено

«рефлексивное мышление», в перечень навыков этого блока внесён навык «концептуальность», поскольку в программных результатах обучения (в образовательных программах магистратуры) обозначено умение концептуализировать явления, процессы, события. В название блока «глобальное гражданство» мы добавили формулировку «этика природы» дополнительно к навыку «уважение окружающей среды». Мы считаем, что трансверсальные компетенции, выходя за рамки предметности, крайне важны для всех формируемых компетенций. В строгом соответствии с принципами антропологического подхода Т. И. Ковалёва предлагает к двум группам ключевых компетенций («hard skills» и «soft skills») добавить «self skills» [8]. Комплексный характер действия трансверсальных компетенций, когда каждая из них комплементарно усиливает другую, без сомнения, становится фактором такого интеграционного континуума, как культурно-образовательное пространство. Однако мы считаем полноценными площадками культурно-образовательных практик только те из них, которые сообразны природе человека, его социальности, духовности и раскрывают потенциал и возможности будущего специалиста и при этом являются «экспериментальным полем» инноваций.

В завершении концептуализации культурно-образовательного пространства можно согласиться с рассмотрением его как «совокупности реальных элементов социально-сформированного культурно-образовательного континуума, который представлен социальными условиями, информационным и законодательным обеспечением, определенными культурными и образовательными системами с их программами и событиями, которые реально влияют на культурное развитие человека. В субъективном измерении – это элементы сознания, существующие в сознании как норма, интенция, идеал и осуществляющие связь с реальным состоянием вещей через ценностные ориентации» [23, с.165].

Концептуальные линии гуманитарного усиления процесса изучения культурно-образовательного пространства и устранения недостатков в его развитии, начиная с его дефиниции, можно продолжить следующим образом:

- необходимость перехода образования на инновационные ориентиры обучения и практики, активный поиск новых методов и приемов использования знаний, умений, навыков; – ценностно-смысловая и духовно-практическая концептуализация инновационных процессов в культурно-образовательном пространстве; – обоснование необходимости ценностной, инновационной и практико-духовной направленности социально-культурного контекста реализации субъектности будущего специалиста, представленного различными обзорными и экс-

периментально-аналитическими практиками; – философско- педагогическое методологическое сопровождение культурно-образовательных практик и другие.

Концептуальные линии исследования со всей очевидностью приводят к утверждению о необходимости использования праксеологического подхода к формированию целей, содержания и условий включения будущих специалистов в систему социокультурных и духовных связей, в которых реализуется познавательная и профессиональная активность. Практиологию и праксеологический подход связывают с исследованиями польского философа Т. Котарбинского, который в середине XX столетия опубликовал «Трактат о хорошей работе» [9]. Его исследования стали началом формирования праксеологии и праксеологического подхода как специфического «способа анализа человеческой деятельности в аспекте ее целесообразности, рациональности, эффективности и как общей теории «умелой» организации деятельности» [33, с.118]. Данная трактовка, по нашему мнению, предполагает (в соответствии с праксеологическим стандартом) использование праксеологического подхода как анализа совершенствования всей жизнедеятельности, а не действий по проверке соответствия теоретических знаний практике. Значительный вклад в осмысление этого вопроса, в том числе в определение понятий «практиология и праксеология» внесли Г.В. Зуев, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, В.С. Федотова и другие [7, с.7-15; 15, с. 76-87; 13].

Праксеологический подход в культурно-образовательном пространстве, которое становится для будущего специалиста площадкой готовности к эффективной, ответственной работе, пространством адаптации к новым условиям и становления, по мнению Э. Тоффлера, «нового гуманитарного образованного специалиста», который кроме финансового вознаграждения стремится «найти в работе смысл, сущность, значимость» [22, с.610].

Другой аспект имплементации праксеологического подхода в исследования и в практики культурно-образовательного пространства касается ценностно-смысловых социальных и духовных ориентаций субъектов. Сегодня в процессе усвоения, создания и реализации знаний в компетентностях специалиста должны быть утверждены новые ценности: нестандартное мышление в условиях «информационного бума» и неопределенности; умение интегрировать свою картину мира из разнообразия образов; способность быть уверенным в разнообразии жизненных ситуаций. Философская рефлексия, преобразовывая интенции, показывает, что современное знание является не только познавательным элементом, а и главным конструктором новаторства, направленное на создание новых знаний, новых продуктов, новых способов жизнедеятельности. Причем, «когнитивные

новации, новые продукты должны быть не просто полезными, а должны соответствовать культурному коду человека, в котором духовность становится ядром» [29].

В четвертом выводе заключается возможность практического воздействия праксеологического подхода на процесс «приостановления» или минимизации негативных тенденций, которые стали следствием масштабного влияния культуры постмодерна и after-постмодерна: подмена информацией других видов знания, культ «инструментального разума», отождествление индивидуального подхода с личностным знанием, упрощение алгоритма создания и оценивания инноваций (от идеи, проектирования, ее реализации на практике – до анализа результатов и методологии генерации нового знания и инновационной культуры).

Заключение

На основе философско-образовательной рефлексии трансформаций научно-образовательного и социокультурного пространства эксплицированы идеи, концепции гармонизации континуума институций науки, образования, социума и личностного взаимодействия будущих специалистов с субъектами культурно-образовательного пространства. Детерминантами этого процесса признаны ценностно-смысловые, культурно-духовные, инновационно-интеллектуальные, практикоориентированные подходы и принципы подготовки будущего специалиста к полноценной многогранной жизнедеятельности. Культурно-образовательное пространство будущих специалистов представлено как система их отношений с социально-сформированным

культурно-образовательным континуумом (региональным, государственным, глобальным) и интеллигентным миром (идеалы, ценности, смыслы и т.д.). Обоснована необходимость имплементации праксеологического подхода в процесс гармонизации культурно-образовательного пространства, для которого станут возможными аксиологическое и духовное измерение инновационного процесса обучения и практики, признание приоритетного значения человекомерных новаций в отличие от результатов с «чисто» технической и экономической выгодой и т.п.

Доказаны роль и функциональное значение праксеологического подхода к новому измерению образовательно-научных инноваций, которые должны быть не только когнитивными, а и практически-полезными, с точки зрения выполнения полного цикла деятельности: целеполагание, определение реальных условий действительности и определение стратегии и тактики, адекватных целям и условиям действительности. Потенциал подхода дополняют: ценностно-духовная «селекция» норм и правил проектирования и моделирования научно-образовательной и практической деятельности; конституирование духовно-практических форм научно-образовательной деятельности; теоретизация практического сопровождения позитивно-конструктивной ценностно-смысловой деятельности; разработка механизмов приобщения студентов к системе участия в праксеологически регламентированному взаимодействию; через духовно-практическую направленность осмысливаются фундаментальные социальные константы; расширение комплементарных возможностей других методологических подходов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе // Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 379 с.
2. Ващенко В.П. Инновационное образование: обусловленность и сущность. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog-2018>.
3. Ведущая роль ЮНЕСКО в реализации глобальной Повестки дня «Образование – 2030». Электронный ресурс <http://ru.unesco.org/themes/vedushchaya-rol-yunesko-v-realizacii-globalnoy-povestki-dnya-obrazovanie-2030>.
4. Гребенникова В.М., Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Семенова А.В. Развитие исследовательских интересов старшеклассников в процессе совместной творческой деятельности со студентами педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 321-339. doi: 10.32744/pse.2023.1.19.
5. Делор Ж. и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокровище. Париж: ЮНЕСКО. 1996. 102 с. URL: <https://ifap.ru/library/book201.pdf>.
6. Инчонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития. Электронный ресурс <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656R>.
7. Зуев Г.В. Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения // Пед. образование и наука. 2008. №3. С.7-15.
8. Ковалева Т.М. «Self skills» и современное педагогическое образование / Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября – 27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. 350 с. С.16-22.
9. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Экономика, 1975. 301 с. fb2.top/traktat-o-horoshey-rabote-713120.
10. Леонтьева О.Н., Иваницкая И.П. Актуальные проблемы современной системы образования // 2022. № 44 (89). URL: <https://scilead.ru/article/3101-aktualnie-problemi-sovremennoj-sistemi-obrazovania>

11. Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору особистості: методологія, експертиза та психолого-педагогічні рецепції: [монографія] / За заг.ред. Т.С. Троїцької. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. 378 с.
12. Маслова Е.В. Рынок труда и регулирование занятости: развитие профессиональных компетенций и способности трудоустройства молодых специалистов: монография. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2017. 121 с. EDN: XVBZE.
13. Марон А.Е. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении // Человек и образование. №2 (31). 2012. С.27-31.
14. Миронов В.В. Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации // Гуманитарий Юга России. 2012. С.101 – 120.
15. Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Праксиология и праксеология в историко-методологическом дискурсе // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2011. №3. С.76-87.
16. Моторная С.Е. Методологический базис подготовки выпускника с высшим образованием в условиях социальной трансформации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 61–73. URL: <https://e-koncept.ru/2023/231016.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11016
17. Моторная С.Е. Психологическая адаптация в условиях подготовки будущего выпускника университета // Вестник Сев. НТУ. 2009. № 96.
18. Мурзина И.Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. Монография. М.: Издательство Перо, 2014. 197 с.
19. Ослякова И.В., Йоффе Н.Е., Абайдуллина О.С. Культурно-образовательное пространство и его потенциал в формировании профессионала // Человеческий капитал, 2020, № 7(139). с. 131-138. Doi: 10.25629/hs.2020.07.12.
20. Познина Н.А. О проблеме формирования профессиональных представлений студентов инженерных специальностей. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20448768>
21. Проект «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 года» <http://edu2035.firo-nir.ru>
22. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма Издательство АСТ», 1999. 776 с.
23. Троїцька О.М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи [Монографія] / О.М. Троїцька. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. 312 с.
24. Университеты как источник формирования прекарной занятости / А.В. Меренков [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 2. С. 273–288. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.273-288>.
25. Феулова Т.А. Потенциал социокультурного образовательного пространства вуза в становлении и развитии профессиональной мобильности будущего специалиста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/potentsial-sotsiokulturnogo-obrazovatel'nogo-prostranstva-vuza-vstanovlenii-i-razviti-professionalnoy-mobilnosti-buduschego>.
26. Янутш О.А. Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия // Человек и культура. 2017. № 5. С. 38 – 44.
27. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 92–101. DOI:10.17759/pse.2021260106.
28. Boychenko, M.I., Yakovleva, O.V., & Kushnir, O.Ya. (2019). Normative and performative aspects of social predictions in the context of philosophy of education // Perspectives of Science and Education, 38 (2), 25-37. doi: 10.32744/pse.2019.2.2. 29. Campbell T. & Oh P. & Neilson D. Reification of five types of modeling pedagogies with model-based inquiry (MBI) modules for high school science classrooms. Approaches and Strategies in Next Generation Science Learning / M. Khine & I. Saleh (Eds.). Hershey, Pennsylvania: IGI Global, 2013. P. 106–126. DOI: 10.4018/978-1-4666-2809-0.ch006. – 785 с.
29. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2016. 50 p.
30. Garzon Andres & Mu Derly. Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners' perspective: a literature review. Educación y Humanismo. 2018. P. 57–73. DOI: 10.17081/eduhum.20.35.2658.
31. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. Posted on 19 Jan 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive>
32. Futerman, Alan & Block, Walter. (2017). A Praxeological Approach to Intentional Action. Studia Humana. 6. 10

© Москалева Людмила Юрьевна, Троїцька Тамара Серафимовна,
Троїцька Елена Михайловна (trromano@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»